



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**La Educación para el Desarrollo en las aulas de Cantabria: Una
aproximación a la realidad a través de la voz del profesorado**

**Global Education in Cantabrian Classrooms: An approach to the reality through
Teachers's Voice**

AUTORA: Jenifer Álvarez Contreras

DIRECTORA: María Adelina Calvo Salvador

FECHA: febrero 2020

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	2
Abstract	4
0. Introducción	5
1. Justificación	8
2. Marco teórico	10
2.1. De la Educación para el Desarrollo a la Educación para la Transformación Social. ..	10
2.2. Marco pedagógico de la Educación para el Desarrollo	18
2.4. La estrategia de Educación para el Desarrollo	45
2.6. Iniciativas para el reconocimiento, fomento y acompañamiento de las buenas prácticas en la educación formal en Cantabria.	57
2.6.1. Premio Nacional Vicente Ferrer.....	57
2.6.2. Programa Jóvenes y valores	60
2.6.3. Red de Escuelas Solidarias de Cantabria	62
2.6.4. Convocatoria de intervenciones en Educación para el Desarrollo a realizar en el ámbito formal	67
3. Objetivos	71
4. Metodología	72
4.1. Participantes	73
4.2. Técnicas de recogida de datos	76
4.2.1. Entrevista semi-estructurada	77
4.2.2. Técnica de elicitación a través de un objeto.....	80
4.2.3. Técnica actividad de Educación para el Desarrollo	81
4.3. Análisis de datos.....	82
4.4. Cuestiones éticas	85
5. Resultados	88
5.1. Concepción de Educación para el Desarrollo por parte del profesorado.	89
5.2. La formación inicial y permanente del profesorado.....	94
5.3. Educación para el Desarrollo en acción	98
5.4. Redes y apoyos.....	107
5.5. Barreras y ayudas	113
6. Discusión de los resultados y conclusiones	120
7. Limitaciones y líneas futuras	127

7.1. Limitaciones.....	127
7.2. Líneas futuras	128
8. Bibliografía	130
Anexo I - Consigna	138
Anexo II - Entrevista semi-estructurada.....	139
Anexo III - Declaración implicaciones éticas del TFM	144
Anexo IV - Proceso de validación de la entrevista	146

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las Cinco Generaciones de ED.	16
Tabla 2. Ámbitos de Actuación de la Educación.	47
Tabla 3. Información de los Últimos Cursos organizados desde el CEP	56
Tabla 4. Premio Nacional de ED Vicente Ferrer en Centros Educativos Cántabros.....	59
Tabla 5. Listado Centros Públicos pertenecientes a la Red de Escuelas Solidarias	64
Tabla 6. Listado Centros Concertados Pertenecientes a la Red de Escuelas Solidarias.....	65
Tabla 7. Proyectos de la convocatoria de Intervenciones de ED ambito formal.....	69
Tabla 8. Objetivos de la Investigación.	71
Tabla 9. Perfiles de las Personas Participantes en la Investigación.	76
Tabla 10. Categorización de los Datos. Elaboración Propia	83
Tabla 11. Criterios Éticos en la Investigación.....	86

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo	23
Figura 2. Resultados necesarios para alcanzar el objetivo específico del Plan de Acción.....	51
Figura 3. Resultados y acciones en los que el CEP es un agente interviniente.	52
Figura 4. Resultados y acciones en los que los Centros Educativos son un agente interviniente..	52

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Botes de especias empleados en la investigación.....	80
--	----

Resumen

La presente investigación recoge los principales resultados de un estudio cualitativo que tiene por objetivo conocer en profundidad las experiencias de docentes con amplia trayectoria implementando en sus clases Educación para el Desarrollo (ED). Para ello se contó con la colaboración de tres docentes de centros públicos. La recogida de datos se realizó mediante tres técnicas: entrevista en profundidad, un proceso de elicitación a partir de un objeto y análisis de una actividad de Educación para Desarrollo. Los resultados se analizan en torno a cinco importantes ejes: 1. Concepción que el profesorado tiene de la ED, 2. ED en acción, 3. Formación, tanto inicial como permanente, que presenta el profesorado, 4. Relación que mantienen con otros agentes educativos y finalmente, 5. Barreras y ayudas percibidas en su práctica docente implementando ED. Los resultados obtenidos muestran que la visión de la ED del profesorado participante forma parte de su visión de la educación. Respecto a la práctica docente se recoge que los materiales, metodologías y actividades son diversos, dando lugar a prácticas diferentes. También se recoge como elementos de apoyo las ONGD, que son muy bien valoradas, y los reconocimientos, como premios, en las prácticas docente en ED. Finalmente se analizan algunas barreras y apoyos sentidos por el profesorado y se señalan algunos retos necesarios para alcanzar una ED de calidad, una ED transformadora.

Palabras clave

Educación para el Desarrollo, Transformación Social, currículum, ONGD, investigación con entrevistas.

Abstract

The present study shows the main results of a qualitative research that aims to obtain in-depth knowledge of teachers' experiences with extensive experience in the Global Education (GE) arena. Three teachers from public centres participated in the research. Three different techniques were applied to collect data: semi-structured interviews, object elicitation and GE activity analysis. Results were analysed around five main pillars: 1. understanding of the GE concept; 2. initial and continuing education; 3. GE in action; 4. Relationship with other educational agents; and 5. Barriers and support perceived while implementing GE in teaching activities. Results show that teachers' view of Global Education is already included on their overall education idea. Another finding is that several different materials, methodologies and activities are used, resulting in a wide range of teaching practices. The study also recognizes the influence of NGOs, well valued in the study, as well as other professional recognitions, such as awards, as a support in teaching activities around GE. Finally, barriers and supports are also analysed here and some necessary goals are pointed out to reach a high quality, transformative GE.

Key Words

Global education, curriculum, NGOD, interview

0. Introducción

En el proceso de llegar a convertirme en docente son muchas las cuestiones, los miedos y las dudas que me acompañan. Algunas de estas cuestiones resuenan con mayor intensidad que otras pero, sin duda, la pregunta que con mayor intensidad se presenta es: ¿Cuál es el objetivo de la educación? Pienso, reflexiono...

Gracias a la educación sé que la frase de la pregunta está compuesta por 7 palabras, que se trata de un enunciado interrogativo compuesto por la partícula interrogativa cuál, por un verbo, un sujeto y un predicado. Pero, que yo sepa analizar esa frase, ¿Es ese el objetivo de la educación?

La importancia de encontrar respuesta en esta pregunta radica en que conocer su respuesta me permita ser una mejor profesional y poder contribuir al objetivo de la educación.

La educación tiene un objetivo más profundo y transformador que la mera instrucción de contenidos, eso ayuda y contribuye pero no da respuesta a la totalidad del objetivo.

Tan solo basta echar un vistazo a lo que sucede en los centros educativos de todas las etapas formativas. No sólo hay un tiempo dedicado a los contenidos curriculares sino que también hay presentes otros contenidos que si bien no tienen una carga lectiva recogida como tal en el horario del alumnado, sí que consta en las programaciones de todos los departamentos curriculares. Además, en otros documento de centro queda recogida esta realidad. Así, en el Proyecto Educativo de Centro, en la Programación General Anual también queda patente esta visión amplia de la educación.

Esta visión de la educación tiene su base en la legislación, así en la LOE-LOMCE y en las distintas normativas de cada etapa queda de esta manera recogida. Es decir, se contempla el tratar contenidos como convivencia, igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, conocimiento y respeto a las culturas, la no discriminación de

personas con discapacidad, el desarrollo de las capacidades afectivas, el desarrollo de una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexista, espíritu crítico....

Atendiendo a esta realidad, la tarea de los y las docentes es mucho más compleja, más exigente y más variada. El profesorado ha de enfrentarse a nuevos retos que también son nuevas oportunidades de contribuir a la transformación de la sociedad. Desde las instituciones educativas se apuesta porque sean los centros educativos quienes contribuyan a la consecución de una ciudadanía crítica, comprometida que sea capaz de dar respuesta a los desafíos globales presentes en la actualidad.

Como se desprende de las líneas anteriores, la tarea a realizar radica sobre el profesorado que tiene ante sí el reto de impartir los contenidos curriculares propios de su materia mientras contribuye a la formación de una ciudadanía global. En definitiva, esta es la tarea a la que debo de dar respuesta como docente. ¿Es posible esta práctica docente? ¿De qué manera?

En este punto conviene señalar que esta reflexión sobre mi práctica docente se ha visto notablemente influida por la Educación para el Desarrollo. Mis primeros recuerdos sobre Educación para el Desarrollo (aunque en aquel entonces no sabía que se denominaba así) se sitúan en mis primeros años en el instituto. Era la clase de ética y su profesora nos hablaba de las diferentes injusticias que había - y hay- en el mundo. Nos hablaba, además, de sus causas, consecuencias y nos instaba a pensar soluciones. Nos puso en contacto con la sociedad civil organizada a través de diferentes Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), nos animó a participar en sus actividades y la gran mayoría de sus actividades tenían contenidos de multiculturalidad, convivencia...

Aún recuerdo una frase que escuché, hace casi 20 años, en una conferencia que organizó mi profesora de ética en el instituto. Era la conferencia de Sergio, un angoleño que nos habló sobre la belleza y potencialidad de su país pero que también nos compartió la problemática que en él había. La frase es la siguiente:

“Mucho para mí, mejor; suficiente, mejor para todos”

Sergio Calundungo

No sería justo señalar que únicamente esa frase ha sido lo que ha influido en mi modo de ver el mundo y la manera en la que entiendo la educación, pues ha habido otras personas, situaciones y experiencias que han contribuido a ello. En mi caso puedo reconocer aquello que me ha hecho entender la educación del modo en que lo hago y lo que me impulsa a abordar la Educación para el Desarrollo. ¿Qué situaciones habrán influido en mi profesora de ética? ¿Y en el resto de los y las docentes que tratan contenidos de Educación para el Desarrollo en sus clases?

Investigar y conocer las motivaciones, logros, dificultades, expectativas... del profesorado que apuesta por la Educación para el Desarrollo en nuestra región puede ser un buen punto de partida que permita una mayor implementación de estos contenidos en las aulas de Cantabria.

La presente investigación responde al interés en dar respuesta a estas cuestiones siguiendo la siguiente estructura:

En un primer momento realizo un acercamiento teórico del término Educación para el Desarrollo. Para ello realizo un recorrido por la evolución del término, analizo el marco pedagógico de la ED y posteriormente realizo un análisis de los elementos presentes en la comunidad Cántabra que posibilitan un enfoque de Educación para el Desarrollo en las aulas de los centros educativos de Cantabria.

En un segundo momento presento la metodología del estudio, de tipo cualitativo, así como a las personas participantes y las técnicas utilizadas.

En el último punto del trabajo, tras haber categorizado los datos obtenidos en la investigación, presento los resultados obtenidos y planteo las conclusiones del presente trabajo final de máster.

1. Justificación

Las investigaciones sitúan el surgimiento de la Educación para el Desarrollo tras la II Guerra Mundial, en las décadas de los cuarenta y cincuenta. En la actualidad, cuando han pasado cerca de 75 años desde su aparición, resulta pertinente realizar una mirada en busca de la situación en la que se encuentra la Educación para el Desarrollo.

A lo largo de estos años, tal como queda recogido en el Marco Teórico del trabajo, el concepto de Educación para el Desarrollo se ha ido transformando hasta, casi, cambiar por el término Transformación Social. Este cambio no es meramente estético sino que ofrece una declaración de intenciones. Nos encontramos en la actualidad ante el estado más evolucionado de un término que busca traspasar la definición para llevarnos a la acción, a la transformación social.

Sin embargo, esta evolución ni ha sido tan lineal ni se encuentra en el mismo punto en todos los agentes educativos. Así, encontramos la convivencia de diferentes concepciones de Educación para el Desarrollo, también llamadas generaciones (Mesa Peinado, 2005).

Deteniéndome en el contexto de la educación formal, también se observa esta diversidad de enfoques, de prácticas, de contenidos...este hecho puede responder a la situación en la que se encuentra la Educación para el Desarrollo en el marco de la legislación educativa, tanto a nivel estatal como regional. En la actualidad, la LOE-LOMCE (2013) sitúa a estos contenidos en la posición de los llamados contenidos transversales. Esta situación no es actual sino que viene dándose desde la LOGSE (1990). Tampoco en la legislación autonómica la Educación para el Desarrollo aparece incluida dentro del Currículum.

Este hecho hace que la Educación para el Desarrollo esté presente en nuestro sistema educativo, cuando lo está, mediante los contenidos transversales. Es decir, hay profesorado que lo decide llevar al aula mientras que hay otros que no. También varía la intensidad y los enfoques, produciéndose un amplio abanico de posibilidades. Como señalaba Ruiz Varona (2012) es la motivación y el interés del profesorado lo que hace que se traten o no estos contenidos en el aula.

En este punto, conviene señalar que la Educación para el Desarrollo tiene una vinculación con lo educativo desde sus orígenes. Tanto sus principios teóricos como metodológicos están basados en importantes pedagogos. Argibay, Celorio y Celorio (2005) recogen que las fuentes teóricas de la Educación para el Desarrollo se sitúan en la Educación Popular de Paulo Freire, en la Pedagogía Crítica de Giroux, Apple, y McLaren, en el modelo constructivista del aprendizaje de Vigotsky, Luria, Bruner y en el modelo de investigación-acción participativa de Lewin, Carr y Kemmis. Queda así patente la importancia y la relevancia que tiene la Educación para el Desarrollo en la educación...Hecho que choca con la escasa presencia actual en los centros educativos.

Ruiz Varona (2012) recogía en su investigación que la presencia de la Educación para el Desarrollo en el aula dependía en gran medida de los intereses y motivaciones personales del profesorado. Es por ello por lo que el presente trabajo busca recoger el testimonio de profesionales de la educación que estén implementando Educación para el Desarrollo en sus clases para conocer en profundidad el enfoque que utilizan, indagar sobre los elementos presentes en sus vidas que posibilitan que aborden estos contenidos y conocer la situación del profesorado respecto a las tareas que han de hacer para poder llevar estos contenidos al aula.

2. Marco teórico

2.1. De la Educación para el Desarrollo a la Educación para la Transformación Social.

Normalmente resulta clarificador comenzar presentando una definición del término central sobre el que se articula la investigación, en este caso: Educación para el Desarrollo, ED¹.

Sin embargo, como recojo en las siguientes líneas, no se trata de una definición sencilla ni estática por lo que llegar a comprender el término en la actualidad pasa por realizar una retrospectiva de su evolución y de las distintas concepciones que ha tenido asociado el término. Conviene señalar que dicha revisión cumple el objetivo de ofrecer una breve contextualización y evolución que permitan comprender mejor todo lo que el concepto de Educación para el Desarrollo significa pero no se trata de un objetivo principal de la presente investigación.

Tal y como recogen Balsega, Ferrero, Boni, Ortega, Mesa, Nebreda, Celorio y Monterde (2004), la Educación para el Desarrollo es un concepto en permanente evolución. Pero no solo ha evolucionado la definición del término sino que también lo han hecho las acciones que se han implementado bajo las definiciones existentes. Estas han ido adaptándose en función del contexto internacional y del mayor o menor protagonismo de los principales actores involucrados así como con el desarrollo del sector de la cooperación, dando lugar así a las diferentes generaciones de ED (Balsega Bayo et al, 2004; Ruiz Varona, 2012).

En este punto, cabe señalar que la exposición sucesiva de las distintas generaciones no indica necesariamente sustitución de unas por otras. En algún caso, así ha sido, pero en otros muchos conviven en el tiempo los distintos modelos que son

¹ A lo largo del presente documento se emplea indistintamente el término Educación para el Desarrollo como su abreviatura: ED.

elegidos por los agentes educativos en función de su grado de afinidad con las ideas que cada una de estas etapas representan (Caballero, 2004)

Atendiendo a esta evolución podríamos situar hasta seis generaciones de Educación para el Desarrollo:

Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

Surge en las décadas de los cuarenta y cincuenta. Aunque no puede ser considerada estrictamente educación para el desarrollo debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos sin embargo ha sido un precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias (Mesa Peinado, 2010).

Esta primera generación aparece en un momento en el que las Organizaciones No gubernamentales de Desarrollo, ONGD, tenían como objetivo principal el envío tanto de alimentos, ayuda humanitaria y personal. Las actuaciones tienen un marcado carácter asistencial y centran su actuación en comunicar situaciones de conflicto y emergencia pero sin referirse a las causas ni al contexto en el que surge (Barenechea, 2012).

Segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo.

En los años sesenta cuando las ONGD comienzan a realizar proyectos de desarrollo. Esta actividad presenta un marcado mensaje eurocéntrico ya que se parte de un enfoque en el que se presupone que el llamado Norte es el que tiene los conocimientos y el dinero para enviar al Sur y por lo tanto, es el Norte quien da la ayuda, elabora y determina cuales son las necesidades (Ortega, 2007).

En el ámbito de la Educación para el Desarrollo surge ahora la idea de “Sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur” y comienza a realizar acciones informativas sobre las actividades que realizan en el Sur.

Señalar que aunque en un principio se realiza con el objetivo de poder recaudar más fondos para la intervención, también se comienza a dar protagonismo a las personas beneficiarias de la ayuda. Este enfoque ha permitido tener una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a las personas beneficiarias de la ayuda, y a desterrar del imaginario común la idea de miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación previamente (Mesa Peinado, 2000).

Tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

En los años setenta se define un nuevo escenario para la Educación para el Desarrollo, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. Además los movimientos de renovación pedagógica incorporan estas cuestiones y ofrecen propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras. También aparecerán y se consolidarán nuevos actores, como los comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales (Mesa Peinado, 2000).

En este periodo la ED dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada (Salinas Ramos, 2014).

En estos años se produce una verdadera explosión de iniciativas orientadas a abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, a reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y a incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipatorias de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo. En esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos (Mesa Peinado, 2000).

Cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

Tal y como recoge Mesa Peinado (2000), los años ochenta constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. En este contexto tiene especial relevancia la crisis de la deuda externa y los grandes problemas alimentarios localizados principalmente en el África Subsahariana. Estos acontecimientos condicionaron la reflexión del proceso de desarrollo.

Es en los años 80 y principios de los 90, debido a la coyuntura socioeconómica desde el plano educativo, cuando se comienzan a abordar otros contenidos: la paz y los conflictos armados, la dimensión de género con el objetivo de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, el medio ambiente y los límites del desarrollo incorporándose la noción de sostenibilidad, el comercio justo y consumo consciente ofreciendo información sobre los productos que se consumen en el Norte, su lugar de fabricación y las condiciones de trabajo en que se producen, el racismo y migraciones como propuesta educativa ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales y su objetivo final es favorecer el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo.

En este sentido la Educación para el Desarrollo va ampliando su mirada; Mesa Peinado (2005) manifiesta que en esta etapa la ED es una confluencia de “*educaciones para*” y señala que:

La Educación para el Desarrollo se enfrenta al desafío de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras educaciones que le son afines, ya que solo de esta manera podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente (p.13).

Es decir, si no tenemos en cuenta estas sinergias y miradas y las tenemos en cuenta a la hora de hacer Educación para el Desarrollo, estaremos restándole capacidad transformadora.

Quinta generación: la educación para la ciudadanía global

Es a mediados de los años noventa cuando se hace patente la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema de los países del Sur y que las grandes problemáticas del mundo requieren de soluciones globales. Así, como recoge Balsega et al. (2004) la Educación para el Desarrollo contribuye a una comprensión crítica del modelo de globalización que está considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizado y eurocéntrico y económica, social y ambientalmente inviable.

En este contexto la educación para el desarrollo se plantea tres grandes retos. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan una comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, busca reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora en el ámbito global (Fien 1991; citado en Balsega et al., 2004). En tercer y último lugar, y en colaboración con las ONGD y otros movimientos sociales, promover la conciencia de “ciudadanía global” para, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas (Balsega et al, 2004).

En consonancia con esta perspectiva, la ED tiene una mayor relación con las actividades de incidencia política que tengan como eje la justicia social así como la concienciación de las desigualdades y reparto de poder y riqueza. Se pasa así de la protesta a la propuesta mediante el empoderamiento y la participación de la ciudadanía que tiene la capacidad de transformación de las situaciones. En definitiva, además de cuestionarse el orden vigente se plantean cambios posibles, apoyándose en una vinculación cada vez mayor entre investigación, acción sociopolítica, movilización social y la Educación para el Desarrollo (Barrenechea, 2012).

Para este renovado propósito se impulsan nuevos métodos de sensibilización y educación, que han ido desde el uso de los medios de comunicación y la cultura de masas, - festivales de música, producciones televisivas, teatrales, campañas a través de redes sociales -, a las campañas institucionales. El amplio uso de Internet para la educación para el desarrollo ha sido la innovación más reciente en este ámbito.

Sexta generación: la Educación para la Transformación Social o Educación para el Postdesarrollo

Actualmente, tal y como recoge Santamaría-Cárdaba (2018), hay autores como Calvo (2017) o Sainz de Murieta (2016) que señalan que a día de hoy nos encontramos ante una sexta generación de Educación para el Desarrollo.

Siguiendo esta corriente, nos encontramos ante la generación llamada Educación para la Transformación Social o también llamada educación para el postdesarrollo que incorpora el marco de la participación y la agencia política que permite formar una ciudadanía que, en el actual contexto de globalización, sea capaz de conectar críticamente los problemas locales con los globales y de organizarse para la transformación social (Calvo, 2017; Lozano Raya, J., 2009).

Además, como recoge Barrenechea (2012), esta sexta generación de ED no rechaza el concepto de ciudadanía global. Este enfoque realiza una crítica a la base “desarrollista” de la Educación para el Desarrollo ya que entiende que este concepto sigue presentando una universalización de las normas y del estilo de vida occidental. Para los autores y autoras que defienden esta nueva concepción mantienen que actuar para el cambio social pasa por identificar todas las relaciones de dominación para atacarlas y combatirlos. En palabras de Lozoya Raya (2009):

El proceso político-Pedagógico que, partiendo de una descolonización del imaginario, pretende propiciar la salida del paradigma economicista en el que vivimos y cuestionar las relaciones de dominación/opresión propias a nuestras sociedades para emprender el camino del cambio social a través de la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones interpersonales (p.75).

No obstante, la implantación de esta sexta generación aún no está generalizada. En la reciente Evaluación de la Estrategia de ED de la Cooperación Española 2007-2014 (MAEC, 2016; citado en La Estrategia Cántabra de ED, 2018), plantea como debate y

reflexión la disyuntiva de trabajar la ED desde un nuevo enfoque o, por el contrario, profundizar en el enfoque de educación de quinta generación y para la ciudadanía global.

Tal y como señalaba al comienzo del apartado, en la actualidad coexisten las diferentes generaciones de Educación para el Desarrollo; el surgimiento de una nueva generación no es motivo *per se* de superación de la anterior. En este sentido, siguiendo a Caballero (2017) podemos afirmar que en la actualidad conviven dos grandes interpretaciones de la Educación para el Desarrollo. Por un lado encontramos una visión desde un enfoque reducido que la considera como una educación cuyos contenidos se ocupan de las relaciones Norte-Sur; y por otro lado encontramos otra visión que parte de un enfoque más amplio y con un carácter globalizador, que entiende la Educación para el Desarrollo como una educación que integra a la coeducación, educación intercultural, para la paz, para la solidaridad, medioambiental, comercio justo, etc.

Parafraseando las palabras del título de la obra de Jacques Delors (1996): “La educación encierra un tesoro”, atendiendo a los resultados previamente expuestos, “La educación para el Desarrollo encierra un tesoro mucho mayor”. Delors (1996) plantea la necesidad de avanzar en una educación a lo largo de toda la vida basada en los siguientes cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos y juntas. La Educación para el Desarrollo añade un quinto pilar, aprender a transformar, como competencia fundamental para que las personas puedan convertirse en agentes de cambio de las dinámicas generadoras de desigualdades, y en sujetos políticos que contribuyen al desarrollo humano sostenible.

Tabla 1. Resumen de las Cinco Generaciones de ED. Elaborado a partir de Mesa (2010)

<u>Primera</u>	<u>Segunda</u>	<u>Tercera</u>	<u>Cuarta</u>	<u>Quinta</u>
<u>generación:</u>	<u>generación:</u>	<u>generación:</u>	<u>generación:</u>	<u>generación: “ED</u>
<u>“ED caritativa-</u>	<u>“ED</u>	<u>“ED Crítica y</u>	<u>“ED para el</u>	<u>para la</u>
<u>asistencialista”</u>	<u>desarrollista”</u>	<u>solidaria”</u>	<u>Desarrollo</u>	<u>ciudadanía</u>
			<u>humano y</u>	<u>global”</u>
			<u>sostenible</u>	

<u>Surgimiento</u>	Años cuarenta-cincuenta	Años sesenta	Década de los setenta	Década de los ochenta	Década de los noventa
<u>Estrategias de acción</u>	Asistencialismo y/o beneficencia.	Ayuda Oficial al Desarrollo para la financiación de la inversión y para proyectos de desarrollo.	Cooperación no gubernamental como alternativa a la ayuda oficial	Reducción y/o condonación de la deuda externa.	“Gobernación global en favor del desarrollo”
<u>Formas de acción predominante</u>	Actividades puntuales subordinadas a campañas de captación de dinero	Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del sur y sobre los proyectos de desarrollo	Activismo reivindicativo en torno a la demanda del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo	Convergencia de la ED con otras educaciones globales: ambiental, para la paz, multicultural... Uso de códigos de conducta sobre el uso de imágenes y mensajes	“De la protesta a la propuesta”: actividades de incidencia y presión política. Coordinación creciente en redes locales. Uso creciente de las nuevas tecnologías.
<u>Actores predominantes</u>	ONG Humanitarias	Organizaciones internacionales. Agencias de ayuda oficial al desarrollo. ONG “de desarrollo comunitario”	Organización de las Naciones Unidas. Movimientos sociales, fuerzas revolucionarias y otros agentes de cambio social.	Movimientos sociales. Organizaciones internacionales	Redes internacionales de ONGD
<u>Marco temporal</u>	Inmediato.	Medio-largo plazo.	Medio-largo plazo	Medio-largo plazo	Acción inmediata con enfoque estratégico de largo plazo.
<u>Valores y actitudes predominantes</u>	Compasión. Caridad. Eurocentrismo. Sensibilización	Empatía. Altruismo	Solidaridad. Justicia. Equidad	Respeto. Tolerancia y apreciación de la diversidad.	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos.

2.2. Marco pedagógico de la Educación para el Desarrollo

La pedagogía de la ED

Atendiendo a los principios teóricos y metodológicos en los que se basa la Educación para el Desarrollo aparecen numerosos modelos y pedagogos/as. Siguiendo la obra de Miguel Argibay, Gema Celorio y Juanjo Celorio (1997) señalan entre ellos a:

- La corriente de la Educación Popular, representada por Paulo Freire.
- La pedagogía crítica, representada por Giroux, Apple y McLaren.
- El modelo constructivista del aprendizaje de los que Piaget, Vigotsky, Luria, Ausbel, Novak y Bruner son sus principales representantes.
- El modelo de investigación-acción participativa liderado por Lewin, Carr y Kemmis.

En España, los trabajos en materia de Educación para el Desarrollo realizados por Gema Celorio, Amaia del Rio, Manuela Mesa, Sandra Boni,...entre otras, ha potenciado el auge y desarrollo en este campo. Sus investigaciones y estudios han posibilitado aplicar sus teorías en el ámbito educativo en el enfoque de la ED.

Sin embargo, estar basada en los tratados de estos numerosos y relevantes pedagogos no ha sido sinónimo de un gran éxito. En palabras de Martínez Peyrats (2006) “En la historia de la pedagogía hay una tendencia a minimizar modelos críticos a los sistemas hegemónicos” (p.120). Así estos modelos pasan a sustentar propuestas de espacios educativos no-formales y cuando justifican una propuesta del ámbito formal lo es para colectivos en dificultad social. Es decir, tradicionalmente no ha sido un modelo mayoritario en el ámbito formal”.

De todos los pedagogos anteriormente recogidos, Martínez Peyrats (2006) señala que es Paulo Freire el autor del que parte la Educación para el Desarrollo. Señalar además

que las dimensiones en las que está basada la educación liberadora: humana, ético-política, pedagógica y metodología participativa, son la base de las dimensiones de la ED, que abordo más adelante.

Freire inspirado por Hegel, Marx, Lenin, Lukacs y Jaspers, “planteó una nueva pedagogía, crítica y humanizada: la educación liberadora. Esta pedagogía recoge que a través de la conciencización y la problematización de la realidad, los/as oprimidos/as se liberan de la opresión transformando su realidad (Martinez Peyrats, 2006).

En la actualidad, siguiendo a Ruiz Varona (2012) los principios pedagógicos en los que se basa la ED en el ámbito formal se pueden sintetizar en:

- La adopción de una mirada global como herramienta para el análisis de los problemas relacionados con el desarrollo humano.
- El estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual como estrategia básica de aproximación al conocimiento y organización de los contenidos curriculares.
- El entendimiento de los procesos educativos como una forma de “aprendizaje para la vida”, en los que se les dota de sentido pleno al poseer un significado real y significativo para la persona que aprende y su entorno.

Las dimensiones de la Educación para el Desarrollo

Siguiendo a Celorio (2007) en su obra *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, recoge que las características principales de la ED² son:

- En el centro de la acción educativa se sitúa la persona como sujeto activo y es además protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no solo busca la formación personal, sino que su objetivo va más allá, ya que pretende capacitar a la persona para la acción colectiva.

² La ED que tiene una mayor presencia en la actualidad es la que corresponde con la denominada 5ª generación, por lo que las características son las referidas a esta.

- La interculturalidad es entendida como marco de aprendizaje, catalizadora del cambio cultural y en clave de convivencia.
- Los valores que promueve para una nueva ética social son: la justicia social, la cooperación, la equidad y los derechos humanos.
- La concientización tiene un papel importante ya que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
- La ciudadanía global entendida como un concepto que permite recoger las demandas y necesidades de las sociedades. Parte de la idea de que la Educación debe tener una dimensión global, mundialista. De este modo se capacitará a las personas para desenvolverse en un medio político y social afectado por fenómenos con orígenes diversos y con explicaciones complejas.

Así Celorio (2007) plantea un análisis sobre las cuatro dimensiones propias de la ED: pedagógica, intercultural, ética y política.

La primera de las dimensiones, pedagógica, incluye diferentes perspectivas como:

- La perspectiva de género que parte de la coeducación.
- La visión sobre el Sur, incluyendo la conexión entre lo local y lo global con el fin de construir relaciones en el plano de la igualdad.
- La cultura de paz como enfoque que apuesta por el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos. La práctica de los Derechos Humanos es la base para un desarrollo humano y justo.
- La sostenibilidad, buscando modelos de desarrollo que sean compatibles con la sostenibilidad ambiental que nos permitan dejar a las futuras generaciones un planeta vivo y con capacidad de auto regeneración.

Interculturalidad es la segunda de las dimensiones. Ante los movimientos de personas de unos países a otros, la ED pone de relieve la necesidad de implementar políticas de acogida, pero también de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural. Así mismo se desprende la necesidad de generar marcos de convivencia basados en los

derechos humanos y en mecanismos que aseguren la integración sin la pérdida de la propia identidad cultural.

Respecto la tercera de las dimensiones, ética, tal y como recoge Celorio (2007) la ED está considerada como “una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación”. Es decir, la Educación para el Desarrollo no denuncia únicamente la desigualdad, sino que promueve la búsqueda e implementación de modelos alternativos.

Finalmente la dimensión política está estrechamente ligada a la orientación transformadora que presenta la ED. De la lectura de las características que según Celorio (2007) están presentes en la Educación para el Desarrollo se desprende que todas esas características corresponden con la dimensión política. La ED busca incidir sobre la formación de la ciudadanía más allá del civismo, busca la preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades democráticas.

De la lectura de Ortega Carpio (2007) se extraen también cuatro dimensiones, solo que se trata de dimensiones distintas a las planteadas por Celorio (2007). Siguiendo la propuesta de Ortega Carpio, plantea que la ED se basa en “una metodología holística de aprendizaje que facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo”. El aprendizaje quedaría conformado a través de cuatro dimensiones interrelacionadas que son: la sensibilización, la formación, la investigación y la incidencia política y movilización social.

La estrategia elaborada por Ortega Carpio (2017) considera que mediante la interacción de las cuatro dimensiones es posible la Transformación Social. Plantea que aunque hay áreas de conexión entre todas, cada una de ellas posee dimensiones propias. Analizando cada una de las cuatro dimensiones planteadas, se obtiene que:

- La dimensión de sensibilización informa sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Supone un primer paso al tomar conciencia de la situación.

- La dimensión formación entendida como un proceso educativo que capacita tanto en contenidos como en habilidades y valores. Esta dimensión permite profundizar en las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio.
- La dimensión investigación para el desarrollo se basa en analizar en profundidad la problemática del desarrollo para así fundamentar distintas propuestas para promover el desarrollo humano.
- La dimensión incidencia política y movilización social busca influir en las decisiones políticas que pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global.

Pero no solo del mundo académico proceden los análisis para determinar las dimensiones que componen la Educación para el Desarrollo. En este sentido, Moline, Planes y Bonals (2016) señalan que las escuelas comprometidas con la educación para el desarrollo ponen especial énfasis en educar personas críticas y comprometidas, hacer a esas personas competentes en las relaciones interpersonales, colaborar en el desarrollo social y contribuir al cuidado del medio ambiente.

Para estos autores estas serían las cuatro dimensiones, sensibilización, formación, investigación e incidencia política y movilización social, que aportan sentido al trabajo docente sin olvidar la importancia de repensar sobre el qué, cómo, dónde, a quién y por qué de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación recojo los contenidos que contiene cada una de las dimensiones:

En primer lugar, señalan la dimensión personal. Para Moline, Planes y Bonals (2016) es entendida como el desarrollo de cada individuo como persona autónoma y crítica, socialmente competente, y comprometida con los demás y con el mundo. Además atiende a la capacidad de autocritica y a la mejora de la capacidad crítica en el análisis de los medios de comunicación, de los discursos políticos, del funcionamiento económico, del reparto de las riquezas... y cruzarlos con los valores propios.

La segunda dimensión, la relación con los demás, tiene como objetivo mejorar las relaciones interpersonales. Estas relaciones estarán basadas en términos de equidad,

igualdad, dignificación, empatía, respeto, ayuda y colaboración. Pero no sólo eso, también incide en desarrollar la capacidad de respeto a los demás en su diversidad, en el sentido más amplio: etnia, edad, capacidad, cultura, identidad... En definitiva, esta dimensión contribuye a que la ciudadanía sea socialmente competentes en las relaciones con los demás.

El desarrollo social es la tercera de las dimensiones que plantean. Esta dimensión incluye: derechos humanos, gobernanza, cultura de paz, economía social y comercio justo y educación en valores. Es decir, se ocupa de capacitar para el diálogo y la participación democrática, para aceptar y valorar la diversidad: de género, cultura, edad, capacidades, intereses...

Finalmente, la cuarta dimensión tiene como objetivo educar la conciencia medioambiental, las actitudes y prácticas razonables sobre el cuidado del planeta. Al mismo tiempo, que se reflexiona sobre la necesidad de reducir, reciclar, reutilizar y compartir en las acciones habituales de la vida diaria. Es decir, esta cuarta dimensión trata sobre la sostenibilidad.

En el siguiente gráfico aparecen recogidas las cuatro dimensiones y los contenidos que incluyen:

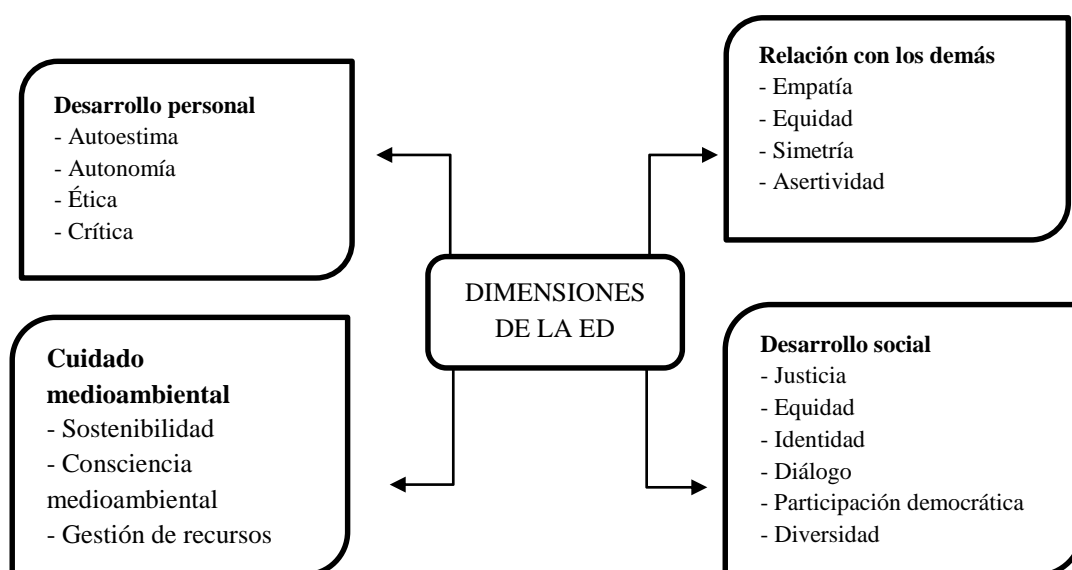


Figura 1. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo. Elaboración propia a partir de Moline, Planes y Bonals (2016)

Los objetivos de la ED

Caballero González (2004) en la publicación *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo* apoyada en la lectura de Pike, Selvy, (1994) y Argibay, Celorio y Celorio, (1997) plantea los siguientes tres objetivos prioritarios de la Educación para el Desarrollo:

En primer lugar, busca facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de otras personas del mundo. Para ello, se promueve el desarrollo de una conciencia sistémica y en perspectiva, que nos permite adquirir una visión holística de nuestras capacidades y potencialidades, y aumentar nuestra receptividad ante otras formas de entender y actuar en el mundo.

En segundo lugar pretende aumentar el conocimiento sobre las causas y las consecuencias que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos.

Finalmente presenta como objetivo el fortalecer valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Darse cuenta de que las elecciones que se toman en los planos individual y colectivo tienen repercusiones a nivel global, en el mundo de hoy y en el mundo de mañana.

Pero no solo desde el ámbito académico se da respuesta a los objetivos que persigue la Educación para el Desarrollo sino que también se da respuestas desde las ONGD. En este sentido Oxfam Intermón (2005) plantea los siguientes objetivos generales:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
- Aportar conocimientos sobre los elementos, factores y agentes económicos, sociales y políticos que explican la dinámica de la sociedad en que vivimos y

provocan la existencia de pobreza, marginación, desigualdad y opresión condicionando la vida de las personas.

- Desarrollar competencias en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas, responsables, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables y conscientes de las implicaciones de sus actos.
- Desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en que los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma más equitativa.
- Dotar a las personas de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad.
- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los niveles que afectan a las personas: individual, comunitario e internacional.

Los enfoques y metodologías en ED

En coherencia con los principios pedagógicos y los objetivos que presenta la Educación para el Desarrollo, siguiendo a Ruiz Varona (2012) la ED se caracteriza por abordar sus procesos desde unos enfoques metodológicos propios y que están vinculados a la pedagogía crítica. Entre los enfoques se encuentran:

- La democratización de las relaciones en el aula basada en el intercambio de información y la toma colectiva de decisiones sobre los procesos de aprendizaje.
- La implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y solidario, en las que no estén presentes la competición, primando el trabajo colectivo y por proyectos.
- El abordaje de los procesos educativos desde enfoques socioafectivos, que remiten a la secuencia de “pensar, sentir, actuar”.

- El enfoque dialógico-comunicativo, es decir, procesos formativos basados en el diálogo, el debate y la confrontación de ideas como bases del aprendizaje.
- El empleo de experiencias personales y sociales como método de aproximación al aprendizaje.
- La potenciación de la autonomía en el proceso de aprendizaje apoyado en la formulación de hipótesis, investigación y análisis crítico de la información.

Sin duda, un enfoque esencial en la Educación para el Desarrollo es la educación democrática. Tal y como señala Bolívar (2016) la obligación de una sociedad democrática es que a través de la educación pública se forme a la ciudadanía para poder participar activamente en la sociedad, esto es, proporcionar que toda la población posea los conocimientos y habilidades necesarias para ello. En este sentido, afirma que para que haya democracia ha de haber participación activa de la ciudadanía, en palabras de Bolívar (2006): “El ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo” (p.70).

Atendiendo a la educación democrática, que se caracteriza por un lado en la participación en todos los niveles. Esto es, la gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc., Y por otro lado se caracteriza por una educación equitativa, que se propone como tarea clave realizar y asegurar “el derecho esencial de todos los estudiantes a una buena educación” (Escudero, 2006a, p. 14; citado en Bolívar, 2016).

En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículo y escuela una escuela democrática debe significar, al menos, tres cosas (Feito y López, 2008; citado en Bolívar, 2016):

- Organizar la educación de modo que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado, en una enseñanza de calidad.
- Democratizar la vida en las aulas y en el centro. De modo que se atiendan las necesidades del alumnado y haciendo que ese sea el protagonista de su aprendizaje y poniendo énfasis en modos de enseñar que posibiliten una autonomía, cultura cívica y capacidad de aprender.

- Potenciar la participación del profesorado, del alumnado y de las familias en los centros educativos.

La siempre cambiante definición de ED

Podría señalarse que el término de Educación para el Desarrollo surge en el campo de la Cooperación para el Desarrollo. Como recogía previamente en el recorrido histórico de la ED, muchas ONGD comenzaron a plantearse la necesidad de educar a la ciudadanía del Norte para que efectuase cambios en sus actitudes y en el compromiso en las medidas a adoptar para combatir la pobreza y la exclusión. Así lo recoge Ortega en la acepción de ONGD del diccionario de Educación para el Desarrollo coordinado por Celorio y López de Munain (2007):

El concepto y el término Educación para el Desarrollo fueron acuñados y dotados de contenido por las propias ONGD, conscientes de que la viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación dependían en buena medida del grado de sensibilización de las sociedades donantes. De ahí que la ED sea una de las primeras actividades realizadas por las ONGD desde los orígenes del movimiento no gubernamental (p.236).

A medida que la ED se actualizaba a las nuevas demandas y contextos, también el término sufría modificaciones de manera que la definición ha estado en constante evolución. Esto se refleja en el estudio que realizó la Coordinadora de ONGD-España (2005):

Por lo tanto, cuando hablamos de ED nos enfrentamos a la definición de un concepto vivo, dinámico, que, por un lado, no puede considerarse tan sólo como un aspecto puntual del currículo o de una actividad formativa, ni como un mero instrumento de la cooperación internacional; y, por otro lado, está la constante revisión para intentar responder a la cambiante realidad social, económica y política (p.18).

Puesto que son muchas y variadas las definiciones existentes a lo largo de los casi 50 años de construcción de Educación para el Desarrollo, a continuación presento una de las

definiciones más usadas del término y que es frecuentes encontrar en la normativa vigente, corresponde a Mesa Carpio (2008):

Proceso educativo constante que favorece la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social, y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible (p.12).

La Coordinadora de ONGD (2005) también ha elaborado su propia definición tal y como se recoge en la publicación *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*:

La Educación para el desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, (...), y participativa, cuyas demandas, necesidades y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales (p.6).

En esta anterior definición se observa como aparece ya la importancia de la sociedad global, “tanto en el Norte como en el Sur”, a la hora de intervenir en la problemática.

Además de la constante evolución del término, el uso de términos similares dificulta también su conceptualización. Escudero y Mesa (2011) así lo recogen:

El debate sobre el término “Educación para el Desarrollo” puede resultar interminable dado que es un concepto que está en permanente revisión. Además, el hecho de cambiar el nombre, no necesariamente significa un cambio real en la acción pedagógica. En ocasiones se utilizan términos afines como educar en la solidaridad, educar para la ciudadanía global. Los enfoques más reduccionistas consideran la ED como una educación de ayuda al desarrollo. Los enfoques más

amplios consideran que la ED abarca todos los grandes temas de nuestro siglo (p.51).

Publicaciones recientes recogen el término de Educación para la Transformación Social en lugar de Educación para el Desarrollo, como Del Rio y Celorio (2018) plantean:

El concepto de Educación para la Transformación Social plantea superar las visiones estrechas y localistas; ir más allá de la sensibilización del enfoque de Educación para el Desarrollo; y trascender los ámbitos institucionales, académicos y los ligados al campo de la cooperación.

En el Reino Unido, Douglas Bourn está llevando a cabo un Programa de Aprendizaje Global (GLP) que tiene como objetivo que los jóvenes tengan un conocimiento profundo y comprensión crítica de la pobreza global y el desarrollo mundial y las formas en que se puede reducir (Bourn, 2014). Bourn no entiende la Educación para el Desarrollo como una meta educativa, sino como un proceso educativo, una manera de enseñar y aprender.

Además, como plantea Gallego (2018) en “Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global” el término Educación para la transformación Social ha de recoger varios elementos, tales como mirada crítica y promover acciones de cuidado, es decir, actuaciones, llevar a la acción:

Una educación que propone acciones que tengan en cuenta la sostenibilidad ambiental, los derechos humanos (DDHH), la igualdad y la equidad de género y que todo ello vaya en coherencia en los distintos departamentos institucionales donde se desarrolla, es una Educación Transformadora. (...) una verdadera Educación Transformadora está acompañada de una mirada crítica de la realidad; trata de profundizar más allá del nivel discursivo dominante y hegemónico para generar acciones de cuidado hacia el medioambiente y las personas. (...) para generar una conciencia de Ciudadanía Global se hace necesaria una visión local y global al mismo tiempo (p.8).

Como presentaré más adelante, en nuestra comunidad se ha elaborado la *Estrategia Cantabria de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social* (2018), en ella se presenta una definición del término Transformación Social:

Proceso activo de aprendizaje (formal, no formal e informal), basado en los principios metodológicos del diálogo y la participación, orientado a generar conciencia crítica sobre las problemáticas mundiales y su relación con nuestro modo de vida, y a favorecer una ciudadanía global que se compromete y participa en propuestas de transformación social orientadas al Desarrollo Humano Sostenible, la defensa de los Derechos Humanos, el cuidado del planeta y la promoción de la justicia y la equidad, tanto en el ámbito local como global (p.15).

Es interesante señalar que esta definición se articula tras la realización de un análisis del contexto que determina que es necesario impulsar aquellos aspectos de la quinta generación aún no consolidados. De estos elementos, especialmente los referidos a educación global y/o ciudadanía global y los vinculados a la promoción de la participación de la ciudadanía en propuestas de transformación local y/o global coherentes con el Desarrollo Humano Sostenible.

Nuevos retos de la ED

Como he señalado previamente la Educación para el Desarrollo es cambiante y responde a las necesidades y a la problemática que va sucediendo. Tal y como recoge Longueira (2019) la ED tiene próximamente nuevos retos.

El primero de ellos, la Educación para el Desarrollo en el marco de la Agenda 2030. La agenda 2030 tiene como objetivo alcanzar el compromiso mundial del movimiento Educación para Todos así como de garantizar una educación básica para todas las personas (UNESCO, 2017; citado en Longueira, 2019). Así, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2017; citado en Longueira, 2019) plantea que hay una necesidad urgente de nuevos enfoques si se desea la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Solo actuando con premura y con un objetivo a largo plazo, cambiando la concepción actual de la educación así como su función en el bienestar

humano y desarrollo mundial, será posible cumplir con este objetivo (Longueira, Bautista- Cerro y Rodríguez Hernández, 2018; citado en Longueira, 2019)

Otro de los retos recae sobre repensar el marco conceptual. Este reto pone el foco en que la ED ha estado subordinada al ámbito de la cooperación y se ha visto influenciada según el tipo de cooperación que se ha ido llevando a cabo a lo largo del tiempo. En el ámbito de la cooperación los marcos han cambiado, la ayuda ya no solo va de los países del llamado Norte a los países del Sur, sino que se da la Cooperación Sur- Sur.

Además, el pacto adoptado por los 193 países de las Naciones Unidas con el fin de coordinar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible lo hace desde la perspectiva de que todos los países se sitúan en la categoría de países en desarrollo (Longueira, 2019).

El tercero de los retos, la búsqueda de fuentes científicas para lograr una educación para el desarrollo como ámbito de educación. Longueira (2019) plantea que es necesario generar perfiles profesionales especializados que faciliten el desarrollo de procesos educativos para así garantizar diseños educativos que tengan una incidencia integral.

El cuarto de los retos que plantea es la formación de profesionales de la educación. Pero Longueira (2019) expone este reto matizando que se trata de enriquecer el término tradicional de ED complementando al mismo incluyendo más elementos de ciudadanía global o educación global. Respecto a la necesidad de formación del profesorado recoge la necesidad de analizar en mayor detalle la capacitación y especialización del personal que trabaja en este ámbito.

El quinto reto hace alusión a repensar el marco de intervención ya que es posible que se identifiquen nuevas formas de participación, nuevos actores, nuevas exigencias así como nuevas áreas de intervención. En este sentido cobran fuerza determinados movimientos sociales que es posible incluir en el ámbito de la Educación para el Desarrollo junto con las ONGD.

Y por último, el sexto de los retos pretende una mayor investigación y transferencia. En este ámbito tienen un rol importante los nuevos actores que emergen en ED: redes de profesorado, centros educativos, universidades y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Atendiendo a este último reto detectado por Longueira (2019) cabe señalar la importancia de los hábitos del uso de las tecnologías de la información por parte de los y las adolescentes. Tal y como señala Celorio (2017) es pertinente analizar el entorno y los cambios culturales presentes en los contextos de referencia de los y las jóvenes. El sentido conocer esta realidad radica en que el alumnado, que es el sujeto educativo en torno al cual gira la reflexión, el discurso y la propia intervención, ha de percibir una propuesta acorde a sus intereses y realidades.

Siguiendo a Celorio (2017) se percibe que las nuevas tecnologías tienen una gran transformación en la cultura de los y las jóvenes. Jóvenes que han crecido como la llamada “Primera generación nativa digital”. En la actualidad Internet se ha convertido en un recurso de gran importancia en prácticamente todos los ámbitos de la vida. Así, ordenadores portátiles, tablets, móviles de última generación...están presentes en el día a día y se emplean tanto para acceder a la información como para la comunicación (Celorio, 2017).

Debido a su relevancia, cabe destacarse la aparición y consolidación del uso de las redes sociales, que los y las jóvenes emplean de manera mayoritaria. Celorio (2017) señala que su uso “ha modificado de manera considerable los sistemas de relación entre adolescentes y jóvenes, pero también sus estructuras de aprendizaje, sus valores, sus necesidades y sus estilos de vida” (p.16).

2.3. Agentes educativos. La importancia de la escuela

La ED en el currículum

Llegados a este punto, es importante plantearse si la Educación para el Desarrollo tiene cabida en nuestro sistema educativo, así como la manera de poder implementarse estos contenidos. En este sentido, solo cabe analizar los principios generales de la Educación para el Desarrollo y los contenidos curriculares propios de cada etapa.

En primer lugar y atendiendo a los objetivos de la ED, tal y como recoge Ruiz Varona (2012) encontramos los siguientes:

- Facilitar el conocimiento de los mecanismos que explican la pobreza y la desigualdad en el acceso al desarrollo humano, así como las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de otras personas del mundo.
- Promover valores y actitudes (solidaridad, justicia social, equidad) que nos capaciten para tomar decisiones de forma globalmente responsable, tanto en lo individual como en lo colectivo.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos que les permitan participar en acciones orientadas a la transformación y mejora de las realidades sociales.
- Favorecer un desarrollo humano justo, sostenible y duradero, tanto a nivel global como local.

En segundo lugar, extrayendo las características principales de las etapas de Primaria y secundaria, encontramos que:

En Educación Primaria, el Decreto 27/2014 establece el currículum de esta etapa en Cantabria. A continuación realizo una presentación comprensiva del mismo recogiendo aquellos objetivos vinculados con la Educación para el Desarrollo. En este decreto se recoge, en el artículo 3, que la Educación Primaria contribuye a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- Aprender a convivir. Concretamente aparece en los puntos:
 - a) Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
 - c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
 - d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
 - n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

- Aprender a sentir: Se recoge en este punto:
 - m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

- Aprendes a aprender. Queda recogido en el siguiente punto:
 - b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo/a, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

- Aprender a cuidarse. Aparece en:

- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

En el caso de la Educación Secundaria es el Decreto 38/2015 el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en Cantabria. Siguiendo el mismo esquema anterior presento los objetivos de la etapa:

- Aprender a convivir. Aparece en los siguientes puntos:
 - a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 - c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Aprender a sentir. Que se recoge en el siguiente punto:
 - d) Fortalecer capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Aprender a aprender. Queda recogido en:
 - b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

- Aprender a emprender. Se encuentra en:
 - g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo/a, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Aprender a cuidarse:
 - k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos del cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

En definitiva, de acuerdo a los objetivos de la ED descritos en el punto anterior, se observa que tanto las temáticas que aborda, como la perspectiva desde la que lo hace, forma una propuesta integradora que conecta con las propuestas educativas presentes en nuestra tradición pedagógica: las denominadas “líneas transversales”.

En este punto es interesante realizar un recorrido por la legislación educativa de nuestro país para ver cómo las distintas leyes han ido permitiendo que se abordasen los contenidos de la Educación para el Desarrollo. En este recorrido vemos como las líneas transversales aparecen recogidas ya en la LOGSE, Ley de Ordenación del Sistema Educativo, en 1990. Es con esta ley como recoge Balsega et al. (2004) cuando surge una oportunidad para abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como un “eje transversal” de carácter interdisciplinar en el conjunto del currículo de la etapa de Primaria y de Secundaria. Así encontramos en nuestra tradición contenidos transversales relacionados con la educación ambiental, la educación para la paz, la educación en derechos humanos, la coeducación, la educación intercultural. Es importante señalar aquí que estas líneas transversales presentes en los centros educativos son los elementos imprescindibles para la consecución de un verdadero Desarrollo Humano Global y

Sostenible, esto es, la consecución del objetivo último de la Educación para el Desarrollo (Ruiz Varona, 2012).

No obstante, pese a tener una presencia reconocida, el hecho de que se recogiese como tema transversal generó que fuese considerada de menor importancia que el resto de las asignaturas. Es más, al aparecer como tema transversal hace que se desconozca dónde y cómo tratar la temática al haber una fuerte especialización en las áreas y con unos tiempos y espacios tan delimitados (Llorente Cortés, 2006). Desde la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España los resultados de esta ley tampoco fueron los deseables “principalmente por la falta de apoyo económico, social y de formación del profesorado”.

Tras la LOGSE llegó la LOCE (2002), Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que no llegó a aplicarse pero que el análisis de la misma arroja que no tenía un ánimo continuista de su predecesora. Tal y como recoge la Coordinadora ONG de Desarrollo España (2005) no incluía referencias explícitas a la formación cívica democrática y eliminaba los ejes transversales.

Es en el 2006 cuando entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se encuentran características propias de la quinta generación de Educación para el Desarrollo. Esta ley, LOE (2006) recoge de manera explícita que una de las finalidades de la educación es:

La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valores de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (Art. 2.e).

Con la llegada de la LOE (2006) apareció el concepto de las competencias básicas como componente del currículo que presenta una dimensión interdisciplinar y un carácter global, lo cual facilita el trabajo desde la perspectiva de Educación para el Desarrollo. Las 8 competencias básicas que recoge la LOE son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía personal.

Si bien es cierto que pueden encontrarse aspectos de la Educación para el Desarrollo en cada una de las competencias, es en la competencia social y ciudadana en la que la Educación para el Desarrollo tiene una mayor presencia.

Sin embargo, ni con la aparición en los fines educativos ni con la creación de las competencias básicas la Educación para el Desarrollo logra tener ni el desarrollo ni la implantación esperada a tenor de lo que establecía la LOE. Sansano (2006) recoge una de las debilidades que presenta la LOE (2006) es en lo relativo a la formación inicial y permanente del profesorado.

En la actualidad está en vigor la ley educativa LOE-LOMCE (2013), Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, en la que se llevan a cabo algunas modificaciones como la organización de las etapas, la creación de nuevas asignaturas, la incorporación de pruebas de nivel externas... Una de las modificaciones que se observa es el cambio de las 8 competencias básicas por las 7 competencias clave que pasan a ser:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Ante este cambio de nomenclatura resultan muy pertinentes las palabras que recogen Argibay, Celorio y Celorio (2009) del artículo editorial de la revista *Cuadernos de Pedagogía* escrito por Carbonell. Este autor afirma que:

El vendaval de la «competenciamanía» es una nueva manera de nombrar -cambian las palabras pero apenas los conceptos-, en clave más «modernizadora», lo que se ha tratado de enseñar desde siempre: el saber necesario para apreciar la cultura, conocer el mundo, comportarse éticamente y manejarse dignamente en la vida (Carbonell, 2008:3; citado en Argibay, Celorio y Celorio, 2009).

Además Carbonell (2008, citado en Argibay, Celorio y Celorio, (2009) pone de manifiesto que los contenidos específicos de cada asignatura siguen teniendo más peso que las competencias básicas. Señala que este desequilibrio solo podrá cambiarse modificando la estructura, el funcionamiento y la concepción curricular de la escuela.

Argibay, Celorio y Celorio, (2009) analizan que uno de los problemas de las competencias radica en que aquellas competencias que más repercuten en la convivencia, son las que han sido más difusamente enunciadas y las por tanto las más difícilmente comprobables. Estos autores mantienen que crear “competencias” difusamente definidas es una contradicción en sus propios términos, pues nunca se podrá saber si se ha adquirido determinada competencia, ni en qué grado, ya que su forma, contenidos, horizontes y límites son imprecisos.

No obstante, el análisis de las mismas, muestra que la competencia clave con una mayor vinculación a los contenidos de Educación para el Desarrollo pasa a ser las competencias sociales y cívicas. Tal y como recoge el decreto que regula las competencias, estas competencias “Implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.

Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social”

En la etapa de secundaria se observa una modificación que tiene implicaciones para el presente trabajo: Suprimen la asignatura de Educación para la ciudadanía que se cursaba en la etapa de Secundaria y la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos humanos de 6º de primaria. En definitiva, tal y como recoge Méndez García (2019), la LOE-LOMCE (2013) supone un retroceso en lo que respecta a la presencia de la Educación para el Desarrollo.

Un análisis de la LOE-LOMCE (2013) refleja que las referencias más cercanas a los contenidos de Educación para el Desarrollo están presentes en las asignaturas previamente mencionadas: Valores Sociales y éticos y Valores Éticos. No obstante, se ha de tener en cuenta que ambas asignaturas son optativas por lo que no las va a cursar todo el alumnado, únicamente lo hará aquel que no curse Religión. Además, si se comparan los contenidos de estas asignaturas con las suprimidas asignaturas de Educación para la Ciudadanía encontramos que estas ya no incluyen los contenidos sobre la globalización, interdependencia o ciudadanía activa y global (Méndez García, 2019).

De este recorrido a través de la cambiante legislación educativa de nuestro país podemos extraer la idea de que la Educación para el Desarrollo tiene, en mayor o menor medida, pertinencia en nuestro sistema educativo. Es por tanto preciso analizar qué papel está teniendo la escuela en el desarrollo de estos contenidos.

La ED en Cantabria

La realidad en cada comunidad autónoma es diversa y única, debido a las diferentes coyunturas que se dan en cada región. Dado que el objeto de investigación se circunscribe a la comunidad de Cantabria, abordaré únicamente la presencia de la Educación para el Desarrollo en los centros educativos de Cantabria siguiendo, principalmente, el estudio realizado por Ruiz Varona (2012). En este sentido, cabe señalar que a lo largo del territorio estatal se han llevado a cabo iniciativas que han permitido estudiar la situación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal en la

comunidad Foral de Navarra, Galicia, País Vasco... No obstante, dichos estudios han empleado una metodología propia y responden a objetivos distintos por lo que resulta complejo la comparación de resultados.

Volviendo al caso de Cantabria, tal y como recoge Ruiz Varona (2012) la ED presenta una cierta trayectoria en los centros educativos con actuaciones de gran diversidad y hay centros que pertenecen a distintas redes con contenidos vinculados a la Educación para el Desarrollo. No obstante, tal y como cita en su investigación, el enfoque de la ED no se ha implantado en los proyectos de los colegios e institutos de nuestra región. Además Ruiz Varona (2012) señala que la presencia de la ED ha sido:

Inconstante y desigual a lo largo del tiempo, y siempre ha estado muy ligada al empeño personal de determinados docentes, vinculados en muchos casos a las ONGD y caracterizados por un fuerte compromiso, personal y profesional, social y pedagógico, con la transformación de la escuela y con la construcción de una sociedad más justa (p. 65).

Este autor afirma que en muchas ocasiones pertenecer a alguna red o participar en este tipo de proyectos no implica una transformación del centro o del profesorado y por ende no alcanza a impregnar la enseñanza de las materias del currículo. También manifiesta que incluso en los centros con una mayor vinculación con la ED, la integración de sus principios en el currículo de las asignaturas sigue resultando muy difícil. La dificultad radica en la sensibilidad y formación del profesorado.

En la investigación, Ruiz Varona (2012) recogió mediante cuestionarios la visión de los centros educativos. Los resultados obtenidos inciden en que la presencia de la ED es actualmente escasa y con poco impacto. Tan solo un 25% de los centros señalaron que la ED es un elemento importante en el proyecto educativo siendo anecdóticos los centros que emplean este enfoque como referente a la hora de realizar programaciones didácticas. En la misma línea se encuentra el resultado obtenido que muestra que tan solo es una parte minoritaria del personal docente la que conoce el enfoque de la Educación para el Desarrollo.

En la citada investigación fueron consultados 39 centros y de ellos 15 adjuntaron material de ED para que fuese utilizado en la investigación. Del material aportado se extrae que ninguno de los centros tiene la ED como elemento central de su práctica educativa ya que la mayoría, como señala Ruiz Varona (2012) son actividades de carácter bastante limitado ya sea por estar dirigidas a grupos muy concretos o por ser actividades puntuales. Destaca que los escasos centros en los que la Educación para el Desarrollo está presente en los proyectos educativos son de la temática de la Sostenibilidad. Ruiz Varona lo explica por el impulso que la administración educativa ha dado al Plan de Sostenibilidad. De este modo se observa que las políticas institucionales influyen en las prácticas educativas de los centros.

Analizando las formaciones ofrecidas por el centro del profesorado en el año 2012, Ruiz Varona encuentra que no hay ninguna actividad referida a la ED. No obstante sí encuentra grupos de trabajo orientados a la formación de la Educación para la Sostenibilidad.

El profesorado preguntado por Ruiz Varona (2012) considera que en su centro educativo dispone de materiales suficientes para desarrollar su trabajo en ED pero que estos no están “organizados de una forma sistemática y a disposición del profesorado”. Respecto a los materiales empleados son muy variados incluyendo desde los que son ofrecidos por las ONGD, materiales de Internet, materiales multimedia... Señalar también que el Profesorado que emplea un enfoque de Educación para el Desarrollo valora su labor de manera positiva y además siente que su trabajo está bien valorado y siente que es “más rico y valioso desde la perspectiva de la ED”, así como que la actitud y los aprendizajes de su alumnado mejoran con el trabajo desde este enfoque.

La investigación de Ruiz Varona arrojaba algunos elementos que actuaban como obstáculos a la hora de integrar la ED en los currículos escolares:

Una de las principales limitaciones recoge la ausencia de procesos y prácticas de evaluación que analicen el trabajo realizado en el campo de la Educación para el Desarrollo.

Otra de las limitaciones encontradas recae en la falta de motivación y compromiso de un amplio sector del profesorado. Esta escasa motivación para el cambio educativo se relaciona fuertemente con el predominio de prácticas profesionales tradicionales por lo que hay una disposición escasa a la incorporación de nuevos contenidos o enfoques. Además, en este punto aparece también la falta de formación del profesorado en ED por lo que el profesorado interpreta este tipo de propuestas como un extra al currículo escolar y no lo hacen como un enfoque concreto desde el que articular sus contenidos y prácticas.

Sin embargo, esta investigación también recoge aquellas fortalezas ya presentes en la implementación de la ED en el ámbito formal. Por un lado, encontramos que hay varios centros educativos en los que se este enfoque se está integrando en la cultura del centro. Por otro lado, los enfoques y contenidos de Educación para el Desarrollo son una herramienta que permite potenciar el trabajo curricular orientado a las competencias. Finalmente señalar que, aunque con limitaciones, hay numerosos recursos y materiales didácticos (Ruiz Varona, 2012).

De lo que se desprende de la anterior investigación es que hay elementos que permiten que la ED se integre en el currículo escolar siempre y cuando se atiendan las demandas y se contribuya a reducir las limitaciones presentes. En palabras de Celorio y Ruiz Varona (2012) el reto radica en “Cómo penetrar en el ámbito formal más allá de lo puntual; cómo convencer a la comunidad educativa de que se mejora el conocimiento académico; cómo extender la idea de que los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía democrática” (p.38).

Sin embargo, es importante recoger las palabras de Celorio y Ruiz Varona (2012) respecto al análisis de la situación de la ED en los centros educativos:

Está por hacer un estudio de ámbito estatal que se ocupe de forma expresa de analizar la presencia real de la ED en los centros educativos y en el currículo de la enseñanza no universitaria, y que sea capaz de obtener un diagnóstico global y

en profundidad de cuál es la situación en ese ámbito del sistema educativo formal (p. 86).

Señalar que la demanda que se hacía en el año 2012 sigue sin llevarse a cabo, con las repercusiones que este hecho tiene en el avance de la implementación de un enfoque de ED en los centros educativos.

Además, estos autores señalan los elementos esenciales que debe tener en cuenta dicho análisis:

La importancia de un diagnóstico global sobre la ED en las escuelas, promovido conjuntamente desde las administraciones de la cooperación y la educación (cuya colaboración y coordinación siempre es un asunto pendiente) es enorme, pues el de la enseñanza formal es sin duda el sector estratégico dónde se juega el futuro de este enfoque educativo (p. 86).

Tal y como se recoge a lo largo de este apartado, la escuela tiene un papel importantísimo en la construcción de una ciudadanía comprometida y socialmente responsable. Para ello, tal y como exponen Oraisón y Pérez (2006), la escuela, que es el primer vector de construcción de la ciudadanía, debe de asumir su praxis pedagógica como una praxis política. Es decir, actuar como agentes de Educación al Desarrollo, además de trabajar ciertas temáticas tienen que potenciar su apertura “política” y reorientarla hacia un modelo de aprendizaje cooperativo basado en la construcción y en la transmisión común del saber.

En este sentido, García, Gratacós y de Paz (2019) plantean que solamente los centros educativos transformadores son aquellos que impulsan un modelo de Educación para la Ciudadanía Global. Estos centros presentan una serie de características propias tales como que se encuentran liderados por personal docente que presenta un doble compromiso: conciencia global y sensibilidad hacia las historias personales. Ambos compromisos están estrechamente relacionados.

El primero de los términos se refiere a la capacidad para prestar atención por lo que está pasando tanto a nivel local como global: las situaciones injustas en general, los problemas sociales relevantes y relacionarlo con las enseñanzas y la vida en el aula.

De esta mayor conciencia global se desprende una mayor sensibilidad hacia las historias personales desde una mirada crítica, global y sensible; y una acción tutorial acogedora con el propio alumnado.

Otra de las características de estos centros es que tienen un posicionamiento favorable a una globalización solidaria y justa que tenga en el centro a las personas y sus problemas vitales.

Los centros transformadores entienden la educación como un proceso vital que desarrolla en la persona el aprender a ser, a conocer, a convivir, a hacer. A estos principios presentes en la obra de Delors, García, Gratacós y de Paz (2019) añaden “a transformar”.

En definitiva, “los centros educativos transformadores ofrecen una lectura crítica del mundo, mediante una comunicación dialógica en la que se integra una cultura participativa y democrática de la escuela en la comunidad, al tiempo que se deja influir por ella” (García, Gratacós y de Paz, 2019: 29).

Finalmente destacar que estos autores señalan que los Centros Transformadores han seguido una serie de procesos, que son:

- Una práctica reflexiva
- Una programación docente más participativa e integrada
- La creación de estructuras y procesos de participación.

2.4. La estrategia de Educación para el Desarrollo

En nuestra comunidad autónoma contamos con un documento oficial que sirve de referencia y de orientación para las actuaciones que se realicen en torno a la Educación

para el Desarrollo, se trata de “La Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social (2018-2030)”. Este documento sirve de guía para la implementación de políticas como para las actuaciones de los diferentes agentes de la Educación para el Desarrollo en Cantabria con horizonte en el año 2030.

Cabe señalar que esta estrategia supone, por un lado, el reconocimiento a las instituciones públicas de Cantabria, a las ONGD, la Universidad así como otras entidades sociales de la región por haber impulsado acciones, proyectos y programas para el fomento de una Educación para el Desarrollo. Por otro lado, también reconoce que la Educación para el Desarrollo es una seña de identidad y que posee un gran valor añadido dentro de la política de Cooperación para el Desarrollo. Esta estrategia para la Educación para el Desarrollo y la Transformación Social presenta un triple objetivo:

En primer lugar, persigue que las instituciones públicas cántabras, ONGD, centros educativos, la Universidad, las asociaciones y movimientos sociales, los medios de comunicación y el resto de agentes de la Educación para el Desarrollo aumenten su compromiso y corresponsabilidad con la promoción de una ciudadanía global, activa, y comprometida con el desarrollo humano sostenible.

En segundo lugar, presenta el objetivo de orientar la actuación de todos los actores de la Educación para el Desarrollo hacia objetivos comunes y adscritos en el modelo de educación para la ciudadanía global, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El tercero de los objetivos se centra en generar conocimientos y aprendizajes relevantes para enriquecer tanto los procesos como las propuestas y las políticas en esta materia a través de la cultura de planificación y evaluación.

De estos objetivos se desprende la importancia que tiene el contexto educativo formal y en cómo puede revertir en la consecución de los mismos. No obstante, cabe señalar que la actual estrategia no solo identifica el ámbito de la educación formal sino

que señala los tres ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo: Formal, no formal e informal.

A continuación recojo una tabla con sus ámbitos de actuación y sus principales agentes:

Tabla 2. Ámbitos de Actuación de la Educación. Elaboración propia

<u>Ámbitos de Actuación</u>	<u>Definición</u>	<u>Principales Agentes</u>
Formal	Proceso educativo desarrollado en instituciones educativas, oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración pertinente, y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologado.	Escuela Infantil-Primaria Escuela Secundaria Universidad Formación profesional (FP)
No Formal	Proceso educativo que no está directamente orientado a la oferta de titulaciones propias del sistema educativo reglado. Aunque se trate de una ED no institucionalizada, está organizada, estructurada y diseñada para grupos objetivos identificables.	Grupos de juventud. ONGD/Cooperantes. Asociaciones Sindicatos
Informal	Proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que duplica el campo de acción de los ámbitos formal y no formal. Se trata de un proceso social no determinado de manera intencional, fuera del marco de la educación formal y de la educación no formal, aunque sea utilizado como parte de sus aprendizajes.	Instituciones locales, nacionales y supranacionales. Medios de Comunicación Espacios sociales que influyen en el desarrollo personal y social de las personas.

La estrategia vigente engloba un periodo de tiempo muy amplio para la consecución de sus objetivos por lo que en aras de una mayor concreción y operativización de los objetivos estratégicos generales, se elaboran planes de acción bienales de Educación para el Desarrollo para los ámbitos tanto formal, no formal e informal.

Atendiendo al carácter del presente trabajo, procedo a analizar el plan de acción bienal de la educación formal. En la actualidad nos encontramos en el plan bienal del periodo comprendido 2018 al 2020 que parte de una concepción de la Educación para el Desarrollo relativa a la quinta generación. Este plan de acción tiene como finalidad la identificación de los retos y oportunidades de la Educación para el Desarrollo en el sistema educativo cántabro para los próximos dos años. Pero además, concreta las medidas, los instrumentos, la calendarización y las contribuciones esperadas de cada actor, con un marco de resultados propio. (*Plan de Acción Educación para el Desarrollo - Ámbito Formal*, 2018). Analizando el citado plan de actuación se encuentra que la incorporación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal es un objetivo explícito de la cooperación para el desarrollo en España y en Cantabria y que además sus principios se alinean con la filosofía de muchos centros educativos

El proceso de elaboración de este plan, tal y como se recoge en el propio documento, contó con la participación de cerca de 40 personas de diferentes entidades e instituciones públicas y privadas, tradicionalmente vinculadas con la Cooperación Internacional para el Desarrollo y otras cuyos objetivos y prácticas en el ámbito formal confluyen o son complementarios con la Educación para el Desarrollo. Fruto de este proceso de elaboración del plan, se obtuvieron unas interesantes características del contexto actual de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal de Cantabria que el propio plan recoge y que yo procedo a señalar las más relevantes para el actual trabajo:

En primer lugar, se recoge la existencia de un desconocimiento por parte del profesorado y del personal de la administración de la Educación para el Desarrollo como propuesta pedagógica. Además conviven dos visiones: una que parte de la creencia de que la Educación para el Desarrollo se centra únicamente en la cooperación al desarrollo

y otra que presenta una concepción más amplia del término. Esta última visión abarca las cuestiones que permiten conocer y comprender las problemáticas del desarrollo (local y global), la interrelación global y la conexión entre la vida cotidiana y problemáticas mundiales. También se recoge la dificultad existente cuando no se entiende la Educación para el Desarrollo como un marco general desde el que introducir las distintas temáticas.

La segunda de las características que quedan planteadas es que en los centros educativos conviven discursos y prácticas muy heterogéneas y que conviven enfoques y modelos pertenecientes a diferentes generaciones de Educación para el Desarrollo.

En tercer lugar, señala que la incorporación de la Educación para el Desarrollo en los centros educativos sigue siendo de carácter voluntario por lo que tiene más relevancia el compromiso e inquietud personal del personal docente que el impulso que se ofrece desde los centros o instituciones educativas.

La cuarta característica que arroja el plan es que las acciones de ED en la mayoría de los casos no están en relación con otros planes de los centros educativos. Señalan también que su nivel de integración curricular es bajo y en ocasiones es entendido como meramente extracurricular o únicamente vinculable con determinadas asignaturas.

La quinta característica que aporta el plan es el exceso y saturación de propuestas de Educación para el Desarrollo en algunos centros. Esto unido a los escasos momentos para la reflexión y análisis sobre lo que se hace y cómo se hace, queda traducido en prácticas alejadas del enfoque de ciudadanía global y para la transformación social. También señala que la coordinación entre los centros si bien se considera como imprescindible, existen pocos espacios para ello.

Como sexta característica se señala la dificultad del profesorado por acceder a materiales de calidad y que presenten el enfoque de ciudadanía global y transformación social. En este sentido valoran los materiales aportados por las ONGD pero se recoge que muchos de ellos no están contextualizados para Cantabria o no están vinculados explícitamente con los currículos. A su vez, se considera que es necesario implicar al

profesorado en la elaboración de recursos formativos, metodologías propias de la Educación para el Desarrollo y se proponen redes de investigación multidisciplinar e interdepartamental en la que participen diferentes agentes.

Finalmente se recoge el reconocimiento que los agentes educativos dan un alto reconocimiento a los estudios contextualizados para Cantabria basados en la metodología de investigación – acción participativa.

Atender a las situaciones que recoge este primer Plan de Acción nos permite acercarnos a la realidad educativa en la que están inmersos los y las profesionales de la educación, implementen o no Educación para el Desarrollo en su práctica. Este panorama permite entender el contexto sobre el que tienen que actuar para desarrollar los contenidos de ED.

Aunque, tanto la estrategia como el Plan de Acción vuelven a incidir sobre la pertinencia y alineación de los contenidos de ED y los currículos académicos, se observa que la temática no tiene la presencia deseada en el ámbito formal y que cuando está presente lo hace con ciertas limitaciones. Es por ello por lo que el Plan de Acción concreta una serie de medidas para lograr que en el 2020 se haya conseguido la promoción de la incorporación, de una manera progresiva, de una Educación para el Desarrollo de calidad y coherente con el enfoque de ciudadanía global y para la transformación social en el sistema educativo cántabro. Este objetivo se consigue a través de la superación de cinco resultados. A continuación recojo en la siguiente figura el esquema con los resultados necesarios para la consecución del objetivo:

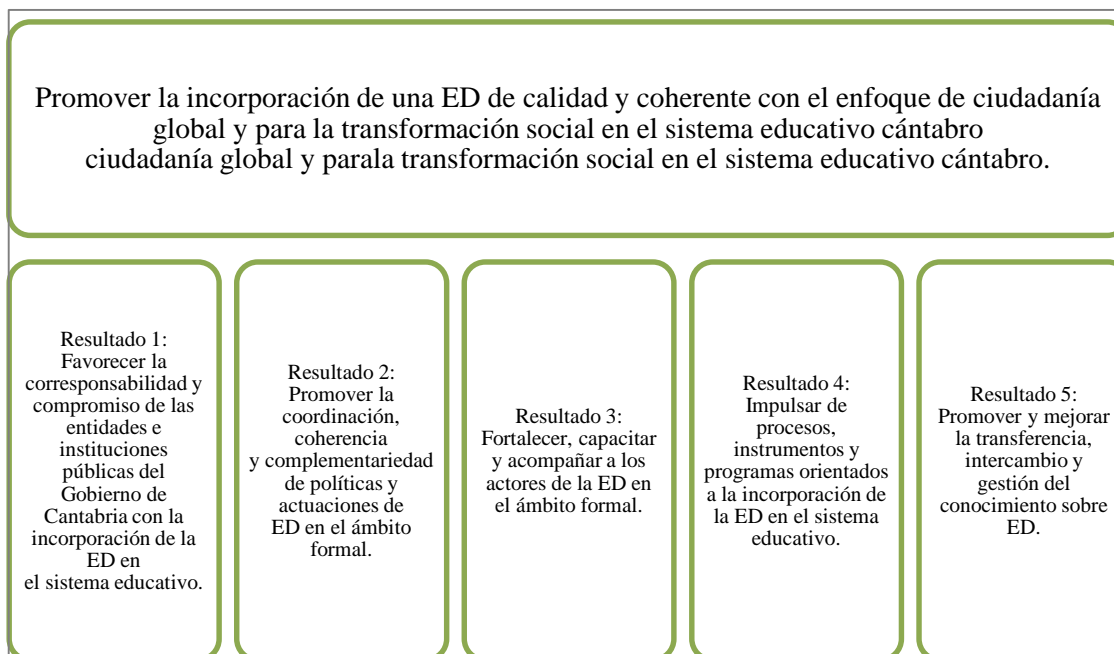


Figura 2. Resultados necesarios para alcanzar el objetivo específico del Plan de Acción. Elaboración propia.

Como he recogido previamente, el presente plan marca además de un calendario unos agentes implicados a los que les corresponden una serie de acciones. En julio de 2020 llegará el momento de analizar el grado de consecución de las tareas y, por tanto, de los objetivos señalados.

Así cada uno de los cinco resultados está dividido en una serie de acciones. Cada acción tiene asignado un agente encargado de su realización.

Entre los agentes encargados del plan se encuentran³: Consejerías del Gobierno de Cantabria, Dirección General de Juventud y Cooperación, Dirección General de Innovación y Centros Educativos, Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, Grupo de Trabajo de ED Consejo de Cooperación al Desarrollo, Unidad Técnica de Ordenación Académica, Centros de Formación del Profesorado,

³ Señalar que la elaboración del Plan de Acción se realizó en el año 2018. En la actualidad, tras las nuevas elecciones autonómicas de 2019 la configuración del organigrama del Gobierno de Cantabria ha sufrido modificaciones por lo que las Direcciones Generales citadas no coinciden con las existentes en la actualidad.

Centro de formación del Profesorado de Santander, Universidades, Coordinadora Cántabra de ONGD, AMPAS, CEARC⁴...

Atendiendo al objetivo del presente Trabajo Final de Máster y a la realidad más cercana del profesorado, procedo a recoger las acciones sobre las que tiene responsabilidad el Centro del Profesorado y los centros educativos.

En esta primera figura incluyo los resultados y las acciones en las que el Centro del Profesorado tiene tareas asignadas:

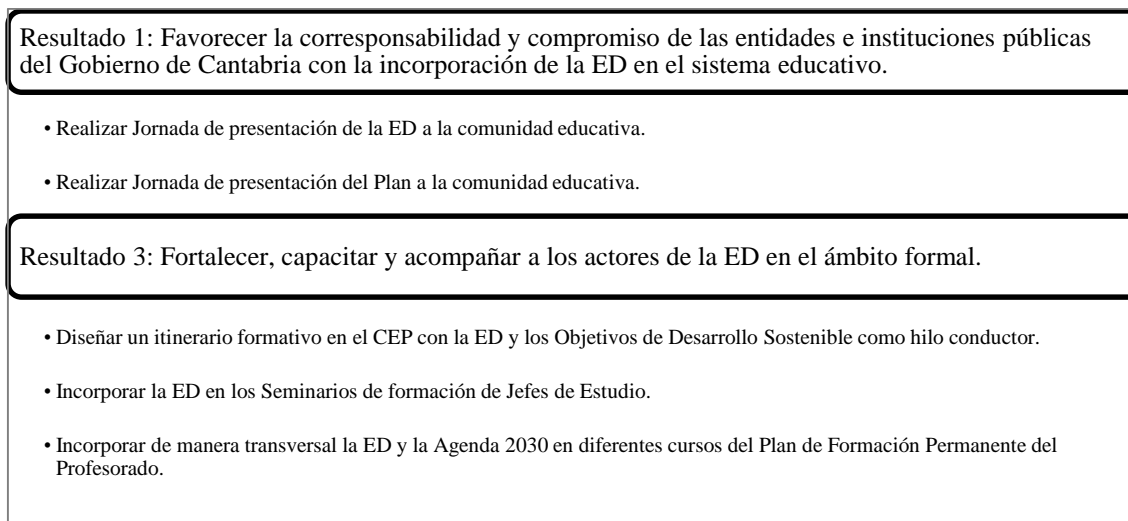


Figura 3. Resultados y acciones en los que el Centro de Formación del Profesorado es un agente interviniente. Elaboración propia.

En esta siguiente figura presento el resultado y las tareas relativas a los Centros Educativos:

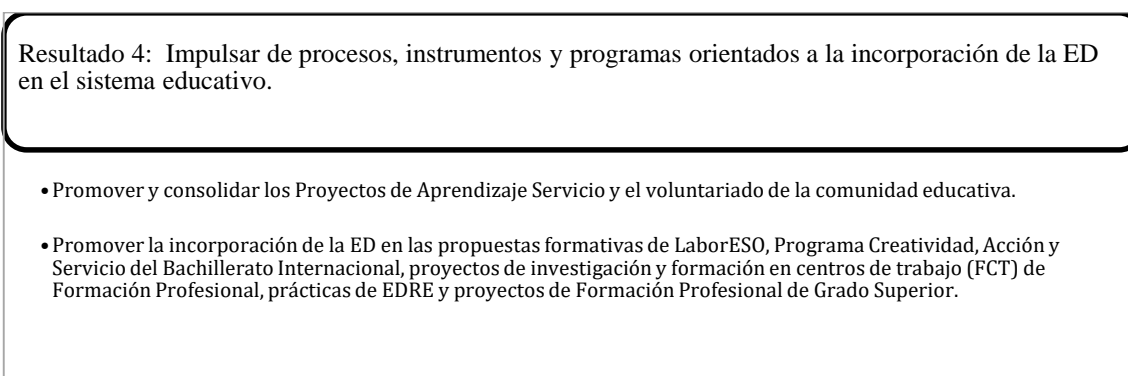


Figura 4. Resultados y acciones en los que los Centros Educativos son un agente interviniente. Elaboración propia.

⁴ CEARC son las siglas de: Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria

2.5. El papel de los Centros de Formación del Profesorado de Cantabria en la implementación de Educación para el Desarrollo en el aula⁵.

En la actualidad existe consenso a la hora de afirmar que el profesorado es un agente clave en los procesos educativos. Entre las tareas que han de desempeñar además del proceso de enseñanza- aprendizaje y de la gestión del currículum, hay otra serie de tareas que en ocasiones pasan desapercibidas como la atención a las familias, la atención a la diversidad del alumnado, el implementar innovación educativa... Sin duda, para poder llevar a cabo con éxito estas tareas se requiere de apoyo institucional, reconocimiento social y políticas educativas que promuevan que el profesorado esté cada vez mejor formado (Celorio, 2017).

Sin embargo, como señala Celorio (2017) la realidad difiere bastante de lo deseado ya que se han producido importantes recortes, amparados por la crisis económica, que han afectado a las condiciones de trabajo del profesorado. Es en estas situaciones en las que se debiera poner especial atención a la formación del profesorado para que pudieran atender el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza, la inmediatez con que se produce el acceso a la información, el éxito de las redes sociales... De este modo, el profesorado podría emplear estos nuevos códigos culturales y simbólicos que circulan entre los y las jóvenes como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De las palabras de Celorio (2017) queda patente la importancia de contar con un profesorado bien formado. En esta tarea tiene un papel importante los Centro de Formación del Profesorado.

Esta importancia de los Centros de Formación del Profesorado ya quedaba recogida en el punto anterior del presente trabajo. El *Plan de Acción* señala que uno de los agentes implicados en la consecución de los objetivos del plan son los Centros de Formación del Profesorado de nuestra región. A este agente se le encarga, entre otras, la

⁵ Agradecer a Ruiz Varona la información obtenida en la reunión mantenida en el marco de la investigación del presente trabajo final de máster.

tarea de diseñar y ofertar un itinerario formativo con la Educación para el Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como hilo conductor con el objetivo de que a partir de esto puedan surgir propuestas pedagógicas.

En este punto cabe señalar que las acciones formativas iniciadas desde el Centro de Formación del Profesorado son anteriores a la publicación de la Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo, por lo que se desprende que el interés en la temática es previo y que responde a intereses propios y no solo por cumplir los objetivos de dicha estrategia.

Analizando las formaciones que se han llevado a cabo desde el Centro de Formación del Profesorado encuentro que en el curso 2016/2017 se convoca un curso titulado: “Educación para el Desarrollo en la escuela: una apuesta por la ciudadanía global” destinado al profesorado de todas las etapas. Este curso tiene entre sus objetivos el conocer los principios, valores y enfoques metodológicos fundamentales de la Educación para el Desarrollo en el ámbito de la escuela, Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de introducir la perspectiva de la Educación para el Desarrollo y la formación de una Ciudadanía Global en el trabajo de los centros y proporcionar herramientas y estrategias, así como propuestas didácticas y experiencias de trabajo que permitan integrar los enfoques de ED en el trabajo cotidiano en el aula.

Pero no solo eso, este curso desde el inicio de su planteamiento estaba diseñado para impulsar la creación de un seminario de Educación para el Desarrollo en la escuela.

Así en el curso 2017/2018 se convocó la creación del seminario de título: “Educación para el Desarrollo en la escuela” para dar continuidad al itinerario formativo ya iniciado y continuar la investigación, recopilación de recursos y propuestas didácticas y el desarrollo de buenas prácticas. Este recurso formativo estaba dirigido al profesorado de todas las etapas.

La creación del seminario es una propuesta de formación entre iguales, basada en el compromiso de participación de todas las personas integrantes. La participación viene

dada mediante la aportación de experiencias en el ámbito de la Educación al Desarrollo y mediante la participación de las actividades que surjan de la propia actividad del seminario.

En cursos posteriores encuentro que desde el CEP se ha promovido la realización de Jornadas con temática en Educación para el Desarrollo:

Así en el curso 2018/2019 se realizó: “I Jornada de Educación para el Desarrollo” dirigida a toda la comunidad educativa en la que se presentó la Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social. Además, en esta jornada se presentaron los recursos de la AECID⁶ para la Educación para el Desarrollo de su programa ‘Docentes para el Desarrollo’ y se realizó la presentación del Seminario: ‘Educación para el Desarrollo en la Escuela’.

También en el curso 2018/2019 se realizaron las Jornadas de Buenas Prácticas de Educación para el Desarrollo en la escuela. Esta actividad estaba dirigida al profesorado y tenían por objetivo mostrar buenas prácticas realizadas en distintos centros educativos, así como hacer visibles, a través de una exposición, las propuestas y recursos que distintas Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo ofrecen a profesorado y alumnado para el trabajo en cultura de paz, derechos humanos, igualdad de género y sostenibilidad.

Finalmente, en el actual curso académico 2019/2020 desde el Centro de Profesorado se ha realizado una Jornada Formativa titulada “Educación para el Desarrollo y la Transformación Social” dirigida al Servicio de Inspección, Equipos de Unidades Técnicas y Centros de Profesorado. Esta jornada tiene como objetivo que los equipos de asesoramiento de la Consejería de Educación conozcan el Plan de Acción de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal para impulsar ese proceso y acompañar al profesorado en el mismo.

De este análisis por las actividades formativas del Centro de Formación del Profesorado se desprende el interés genuino por la Educación para el Desarrollo del

⁶ Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo

propio centro y su grado de cumplimiento en las tareas que le han sido asignadas en el Plan de Acción. El centro de Formación del Profesorado continúa el itinerario formativo iniciado en el curso 2016/2017 que permite dotar al profesorado de las herramientas y estrategias necesarias para emprender la práctica de Educación para el Desarrollo a la vez que les permite coordinarse con otros profesionales y compartir experiencias.

En la siguiente tabla recopilo las formaciones realizadas desde el Centro de Formación del Profesorado con esta temática:

Tabla 3. Información de los Últimos Cursos organizados desde el Centro de Formación del Profesorado. Elaboración Propia

<u>Curso</u> <u>académico</u>	<u>Título del</u> <u>curso</u>	<u>Modalidad</u> <u>formativa</u>	<u>Población</u> <u>destinataria</u>	<u>Duración</u>	<u>Reconocimiento</u> <u>de créditos</u>
2016/2017	“Educación para el Desarrollo en la escuela: una apuesta por la ciudadanía global”	Curso	Profesorado de todas las etapas	35 horas	Sí
2017/2018	“Educación para el Desarrollo en la escuela”	Seminario	Profesorado de Primaria y Secundaria	20 horas	Sí
2018/2019	“I Jornada de Educación para el Desarrollo”	Jornada	Comunidad Educativa	2 horas	No
2018/2019	Jornadas de Buenas Prácticas de Educación para el Desarrollo en la escuela.	Jornada	Profesorado	4 horas	No

2019/2020	“Educación para el Desarrollo y la Transformación Social”	Jornada	Servicio de Inspección, Equipos de Unidades Técnicas y Centros de Profesorado	4 horas	No
-----------	---	---------	---	---------	----

Para finalizar este apartado me gustaría recoger la reflexión que plantea Celorio (2017) en torno a la desprofesionalización docente. Esto sucede cuando al profesorado se le da el papel de mero ejecutor de las directrices enunciadas desde la Administración. En ocasiones la valía del profesorado viene explicada por lo buen gestor/transmisor de contenidos es en lugar de valorar su capacidad para conjugar el conocimiento crítico y pedagógico y ponerlo al servicio de una ciudadanía democrática, activa y comprometida con la transformación social, “lo cual significa entender su identidad profesional con funciones educativas, sociales y políticas” (Foro de Sevilla, 2015:23; citado en Celorio, 2017)

Analizando el recorrido del Centro de Formación del Profesorado en estos últimos años, se puede desprender que en Cantabria existe un interés por acompañar al profesorado en este proceso que entiende que las funciones del docente van más allá de lo meramente curricular.

2.6. Iniciativas para el reconocimiento, fomento y acompañamiento de las buenas prácticas en la educación formal en Cantabria.

2.6.1. Premio Nacional Vicente Ferrer

En el año 2009 surge el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. Este premio es el resultado de la coordinación del Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ya que en ambas instituciones existe un interés en adoptar medidas que permitan afianzar la ED en el

ámbito formal. Tal y como se recoge en el artículo 1 de la orden, AEC/1280/2009, en la que se crea el citado premio se señala que:

Está destinado a aquellos centros docentes que desarrollen acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico, y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas y el desarrollo humano sostenible.

El nombre del premio, Vicente Ferrer, responde al reconocimiento a Vicente Ferrer tal y como queda recogido en la citada orden ya que “se identifica con los valores que él promovía, como son la solidaridad y la justicia”.

En definitiva, esta convocatoria tiene entre sus objetivos el difundir aquellas iniciativas y experiencias realizadas en centros educativos de modo que puedan inspirar y orientar a otras comunidades educativas. Así mismo, tiene el objetivo de reconocer la dedicación y aporte a la mejora de la consecución de los objetivos de la educación.

El Premio tiene un carácter anual y resultan premiados un total de 15 centros en cada convocatoria. Las experiencias pueden corresponder a cualquier etapa educativa, de modo que hay experiencias en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos.

El premio, además de la difusión de la experiencia y el reconocimiento incluye la participación en un Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED. Este seminario se realiza en un Centro de Formación de la Cooperación Española en el extranjero y pueden acudir dos docentes participantes de cada experiencia premiada. Durante la realización del seminario se presentan las experiencias premiadas y se produce un intercambio de las mismas entre las personas participantes. Pero además, se imparte una formación en ED por parte de personal experto en la materia. Señalar que en el marco de la realización del seminario se realizan visitas organizadas a los proyectos de índole

Educativo que desde la cooperación española se están realizando en el país de celebración del encuentro.

Tal y como recoge Salinas Ramos (2014), el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer ha evidenciado la vinculación existente entre la promoción de la ED y la formación del profesorado en esta materia. En este sentido, se deriva la conclusión de que para conseguir la implantación de la ED en la educación formal es necesario que se incentive y facilite la formación en Educación para el Desarrollo en el personal docente. Para ello es necesario el reconocimiento previo de las diferentes administraciones educativas de su importancia y de que se establezcan medidas que incentiven la formación en ED del personal docente.

Hasta el momento, y desde su creación, se ha realizado la convocatoria anual por lo que en este año, 2020, se convocará la XII Edición del Premio Nacional Vicente Ferrer. Señalar que lo largo de las XI ediciones que se han realizado, un total de 5 centros educativos cántabros han resultado ganadores del certamen. Los centros premiados de Cantabria han presentado experiencias que corresponden con las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. A continuación presento una tabla que recoge los centros educativos ganadores:

Tabla 4. Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer en Centros Educativos Cántabros. Elaboración Propia.

<u>Edición</u>	<u>Año</u>	<u>Centro educativo</u>	<u>Etapas educativas</u>	<u>Título del premio</u>
I Edición	2009	IES: Valentín Turienzo. Colindres.	Secundaria	El rincón de la solidaridad
III Edición	2011	IES Foramontanos. Cabezón de la Sal.	Secundaria	El compromiso con el desarrollo como reto educativo
IV Edición	2012	CEIP Fernando de los Ríos. Torrelavega.	Infantil	Pasito a pasito, caminando hacia La India
		CEIP Quinta Porrúa. Santander	Infantil	Cheek to cheek por los ODM
X Edición	2018	CEIP Manuel Llano	Primaria	Me gusta el mundo...y lo cuido

Para finalizar, quiero señalar que a pesar de la larga trayectoria del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo, tal y como recoge Salinas Ramos (2014) el alcance del mismo, en cuanto impulsor de ED creando sinergias entre los centros educativos y entidades de cooperación para el desarrollo, ha sido limitado siguiendo los resultados del último diagnóstico sobre ED realizado a nivel estatal en el 2011 citado por Escudero y Mesa (2011):

Su alcance resulta muy limitado, porque aunque cuente con el apoyo del Ministerio de Educación, las competencias educativas están en manos de las Comunidades Autónomas, y es en este ámbito donde se determina finalmente las dedicaciones, permisos, y el ofrecer las condiciones al profesorado para poder desarrollar proyectos innovadores. Los profesores-as entrevistados para este Estudio que desarrollan actividades de ED lo han señalado reiteradamente, la importancia que desde administraciones educativas se reconozca el trabajo de los profesores-as en ED, que se faciliten horas para el trabajo interdisciplinar, para reuniones. (...) Hasta el momento, la descoordinación entre instancias de cooperación y educación es muy reducida o no existe (p.141).

2.6.2. Programa Jóvenes y valores

El programa “Jóvenes y Valores” surge en el año 2017 desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, en la que se adscribía en ese momento la Dirección General de Juventud y Cooperación. En la actualidad se está desarrollando la cuarta edición del Programa, promovido desde la Dirección General de Juventud perteneciente a la Vicepresidencia del Gobierno.

La realización del Programa Jóvenes y Valores ya se recoge en la Estrategia Cantabria de Educación para el Desarrollo y más concretamente en el Plan de Acción de la Educación Formal. Este Programa responde al resultado 4 del citado Plan de Acción, que se enuncia así: “Impulsar procesos, instrumentos y planes orientados a la incorporación de una ED de calidad y coherente con el enfoque de ciudadanía global y para la transformación social en el sistema educativo”.

Este Programa se difunde a los centros educativos de enseñanza secundaria de Cantabria y el centro, en caso de considerarlo pertinente, realiza una petición razonada de la participación en el mismo. Se trata de una actividad gratuita tanto como para el centro educativo como para el alumnado, exceptuando el coste del desplazamiento al lugar de realización de la actividad. Jóvenes y Valores en la actualidad está destinado al alumnado de la ESO. Sin embargo, en sus primeras ediciones se incluía también la etapa de Bachillerato.

Respecto a los objetivos del Programa, responde al objetivo general de dar a conocer la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible entre el alumnado de secundaria de Cantabria, promoviendo su participación como ciudadanas y ciudadanos en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. No obstante, también presenta varios objetivos específicos:

- Reflexionar sobre el concepto de Desarrollo Sostenible.
- Favorecer el reconocimiento de globalidad e interdependencia del mundo en que vivimos.
- Facilitar la comprensión de la interrelación que existe entre nuestra vida cotidiana y lo que sucede en otros países.
- Conocer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Desarrollar hábitos de participación democrática.
- Fomentar la participación en propuestas de cambio (personales, locales y/o globales) para la construcción de un mundo más justo.

Para llevar a cabo estos objetivos partes de una propuesta de intervención basada en el desarrollo de competencias de las personas participantes. En concreto desarrollar las competencias de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Y se realizará siguiendo una metodología característica de la educación no formal, del tiempo libre, es decir basada en:

- Aprendizaje activo y participativo, dónde las personas participantes son las protagonistas.
- Basado en el juego y la dinamización grupal.

- Enfoque vivencial a través de espacios de convivencia, de encuentro y de técnicas grupales y cooperativas.

El Programa está basado en el Enfoque Socio-afectivo que plantea una secuencia de aprendizajes enfocados a la reflexión y al cambio de actitudes. Es decir, plantea el siguiente esquema:

- En primer lugar se busca el “sentir” a través de vivencias, generalmente se utilizan situaciones en las que plantean roles diferentes a los personales, es decir, simulan situaciones como si se tratase de otra persona.
- En segundo lugar es el momento de “pensar”. En este punto se abandona la simulación y se atiende la opinión real de la persona.
- En tercer y último lugar se llega a “actuar”. ¿Qué es lo que puedo hacer ante esta situación?

Esta propuesta formativa se desarrolla en el Albergue Juvenil Gerardo Diego de Solórzano durante dos días y medio en el que el alumnado junto con el profesorado acompañante convive en el albergue. Las actividades están dinamizadas por profesionales del tiempo libre especializados en Educación para el Desarrollo.

Cabe señalar como el Programa Jóvenes y Valores es una muestra de cómo la educación formal y la no formal pueden responder de manera conjunta a la formación de una ciudadanía comprometida, presentando una propuesta atractiva para la población joven de nuestra comunidad.

2.6.3. Red de Escuelas Solidarias de Cantabria

En el año 2004 se anunció la creación de la Red de Escuelas Solidarias de Cantabria mediante la Orden ECD/7/2014 publicada desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

La creación de la Red responde al objetivo de la Consejería convocante de potenciar el compromiso de la población cántabra con la transformación de su realidad local y global en términos de justicia y equidad, ya que plantean que los centros

educativos son destinatarios preferentes de las actuaciones que se llevan a cabo desde los ámbitos formal y no formal de la ED.

Atendiendo a la convocatoria, tiene como objetivo integrar a todos los centros educativos de Cantabria que se acrediten como Escuela Solidaria. De este modo, los centros reconocidos: reciben asesoramiento para la puesta en marcha y coordinación de los planes de ED, comparten e intercambian experiencias y buenas prácticas entre las Escuelas Solidarias, emprenden acciones conjuntas y buscar nuevos objetivos en el ámbito de la ED y proporcionan información y formación sobre ED a todos los miembros de la comunidad educativa.

Señalar que la visión de esta convocatoria sobre la Educación para el Desarrollo queda definida en la orden de la siguiente manera:

Proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, a promover una ciudadanía global políticamente activa y comprometida y a movilizar a la sociedad en acciones de transformación social a favor de un desarrollo humano justo, equitativo y sostenible (p.2).

La orden recoge que el trabajo en ED debe constituir un proyecto del centro educativo concretado en un plan de Educación para el Desarrollo y que este proyecto debe estar asumido por un número significativo de profesorado del centro, de hecho, este es uno de los requisitos necesarios para poder formar parte de la red. Así queda señalado en el artículo 5 de la convocatoria.

- a) En el supuesto de ser un centro docente que imparta educación infantil y primaria deberá participar, al menos, un 30% del profesorado definitivo.
- b) En el supuesto de ser un centro docente que imparta educación secundaria u otras enseñanzas establecidas en el sistema educativo, deberá participar un mínimo de 3 departamentos y el 50% del profesorado definitivo de los mismos o, al menos, 6 profesores definitivos en el centro (p.2).

El centro participante ha de garantizar que se desarrolle el plan de ED en el futuro así como su seguimiento, evaluación y, en su caso, modificación en la Programación General Anual para el siguiente curso.

A través de esta propuesta, además de proporcionar una formación adecuada al profesorado que participa en dichos planes, se ofrecen herramientas a los centros para que sean capaces de llevar a cabo su plan de ED para que de este modo, se consiga:

- Integrar en el currículum la educación para el desarrollo.
- Realizar un hermanamiento con un centro perteneciente a un país en desarrollo.
- Promover la participación de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y municipios) en el desarrollo del plan.
- Autoevaluar y realizar el seguimiento del plan de educación para el desarrollo.
- Establecer la sostenibilidad y difusión del plan de educación para el desarrollo, una vez ejecutado y evaluado.

Actualmente 39 centros forman parte de la Red, mientras que 16 centros pertenecen a centros públicos, 23 centros son centros concertados.

A continuación recojo en una tabla los centros públicos participantes en la red:

Tabla 5. Listado de Centros Públicos pertenecientes a la Red de Escuelas Solidarias

<u>Centro</u>	<u>Localidad</u>
CEIP Valle de Reocín.	La Veguilla
CPEE Parayas	Maliaño
IES Alisal	Santander
IES Astillero	Astillero
IES José del Campo	Ampuero
IES Leonardo Torres Quevedo	Santander
IES Montesclaros	Reinosa

IES Valentín Turienzo	Colindres
IES Valle del Saja	Cabezón de la Sal
IES Vega de Toranzo	Alceda
Centro Integrado de FP nº 1	Peñacastillo- Santander
Conservatorio Jesús de Monasterio	Santander
Conservatorio Profesional de Torrelavega	Torrelavega
Escuela de Arte Nº1	Puente san Miguel
Aula de Dinamización Intercultural	Santander
Aula de Dinamización Intercultural	Torrelavega

En la siguiente tabla se recogen los centros concertados participantes en la Red de Escuelas Solidarias:

Tabla 6. Listado de Centros Concertados Pertenecientes a la Red de Escuelas Solidarias

<u>Centros Públicos pertenecientes a la Red</u>	<u>Localidad</u>
CC Apostolado SC de Jesús	Ceceñas
CC Calasanz	Santander
CC Castroverde	Santander
CC Compañía de María	Santander
CC El Salvador	Barreda
CC Kostka	Santander
CC La Salle	Santander
CC María Auxiliadora	Santander
CC María Inmaculada	Santander
CC Nuestra Señora de la Paz	Torrelavega
CC Purísima Concepción	Santander
CC Sagrada Familia	Herrera de Camargo

CC Sagrado Corazón de Jesús	Santoña
CC Sagrados Corazones	Torrelavega
CC San Antonio	Santander
CC San José	Santander
CC San José del Niño Jesús	Reinosa
CC San Juan Bautista	Los Corrales
CC San Martín	Santander
CC San Roque-Los Pinares	Santander
CC Santa María Micaela	Santander
CC Torrevelo-Prieñalabra	Mogro
CC Verdemar	Santander

En este punto es interesante recoger que en la página web de la consejería de Educación⁷, consejería en la que se adscribe este plan, las noticias al respecto son escasas y desactualizadas.

En el apartado de Red de Escuelas Solidarias pueden consultarse noticias relativas a la creación de su logotipo y a los anuncios relativos de la formación que se ofertó para el profesorado de los centros participantes, estas noticias datan del año 2014.

La Red de Escuelas Solidarias creó un blog⁸ en el que poder ir aportando recursos, experiencias...La última actividad del blog data del año 2016. No hay ninguna publicación avisando del cese de actividad.

⁷ www.educantabria.es

⁸ <http://portaleducativo.educantabria.es/web/redcantabradeescuelassolidarias/inicio>

2.6.4. Convocatoria de intervenciones en Educación para el Desarrollo a realizar en el ámbito formal

El gobierno de Cantabria, a través de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo presenta una convocatoria destinada a las ONGD para la realización de proyectos de Educación para el Desarrollo. Se trata de una de las cuatro convocatorias que realiza el Gobierno de Cantabria en materia de cooperación al desarrollo tal y como recoge en la Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social y el en II Plan Director de Cooperación (2018- 2021).

De las cuatro convocatorias que se realizan, la que se enmarca en el ámbito de la Educación para el Desarrollo es la que tiene relevancia en el presente trabajo y que queda recogida en la Resolución de 25 de abril de 2019, por la que se convocan subvenciones para la realización de intervenciones de Educación para el Desarrollo en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicha convocatoria tiene como referencia los principios recogidos en la *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo* y para la *Transformación Social* y tal y como se recoge en la misma su objetivo es la cofinanciación de intervenciones de ED orientadas a promover una ciudadanía cántabra, crítica, activa y comprometida con el desarrollo humano sostenible, la defensa de los derechos humanos, el cuidado del planeta y la promoción de la justicia y la equidad tanto en el ámbito local como global. Se trata por tanto de apoyar la realización de intervenciones de ED con una visión y concepción recogida en la 5ª generación, una Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global.

Destacar que en la convocatoria hay dos modalidades distintas. Mientras la denominada A es para aquellas intervenciones que se lleven a cabo en el ámbito formal, la convocatoria B está destinada para acciones a desarrollar en el contexto no formal e informal.

Atendiendo al marco donde se desarrolla la presente investigación, cobra especial relevancia la convocatoria denominada como A. Tal y como queda enunciada esta modalidad, dice así:

Intervenciones de ED que se desarrollen en centros educativos públicos y/o sostenidos con fondos públicos, orientados a generar conciencia crítica sobre las problemáticas mundiales y su relación con nuestro modo de vida, y a favorecer el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades de los agentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente, etc...) para participar en propuestas de transformación social orientadas al desarrollo humano sostenible, la defensa y promoción de los Derechos Humanos, de la justicia y la equidad, en el ámbito local y global (Resolución de 25 de abril de 2019, por la que se convocan subvenciones para la realización de intervenciones de Educación para el Desarrollo en la Comunidad Autónoma de Cantabria. p.2).

Señalar que la convocatoria de intervenciones de Educación para el Desarrollo se modificó, al modelo actual, en el año 2018 creando de este modo dos modalidades, siendo una de ellas propia para los proyectos realizados en el marco de la educación formal, previamente no existía tan distinción.

Analizando la convocatoria y más concretamente los criterios de calificación de los proyectos se observa el peso que tiene la relación del proyecto con el centro educativo con el que se quiere realiza proyecto. De los 105 puntos máximos que puede obtener cada proyecto presentado, 19 corresponden a la adecuación del proyecto al centro educativo y a la vinculación de lo tratado en el proyecto con los contenidos curriculares. Esta puntuación se extrae de:

Apartado C) Pertinencia de la intervención y concretamente en los puntos de:

- Vinculación de la intervención con la Agenda 2030 (de 0 a 2).
- Adecuación a la Estrategia y a los documentos marco en materia de ED de la Comunidad Autónoma de Cantabria (de 0 a 2).
- Coherencia con los planes educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (de 0 a 1,5).
- Existencia de documento de compromiso del centro de incorporación progresiva de la ED en el centro (de 0 a 3)

- La intervención da respuesta a una necesidad manifestada por el centro educativo y es coherente con el diagnóstico previo (de 0 a 2)
- La intervención está vinculada con algunos de los planes del centro y participa en ella la persona responsable de dicho plan. (de 0 a 4)

Apartado D) Eficacia y eficiencia de la intervención, en los puntos de:

- La intervención define explícitamente las competencias que trabaja por etapas y/o áreas no materias (de 0 a 2,5)
- Participación de las personas destinatarias en las distintas fases del proyecto (de 0 a 2 puntos)

El resto de los puntos se obtienen con aspectos formales de la solicitud, experiencia y recorrido de la ONGD solicitante, materiales y metodologías que emplea la ONGD en su intervención. Cabe recordar que se trata de una convocatoria que está dirigida a las ONGD por lo que la mayor parte de los puntos corresponden a elementos que atañen a estas organizaciones. No obstante, que la convocatoria vincule un porcentaje de puntos a la vinculación con el centro donde se realizaría la intervención resulta beneficioso de cara a conseguir intervenciones de mayor calidad y que repercutan y transformen los centros educativos.

A continuación recojo los proyectos aprobados en la última convocatoria:

Tabla 7. Proyectos de la convocatoria de Intervenciones de Educación para el Desarrollo de la Modalidad "A" Aprobados. Elaboración Propia

<u>Título del proyecto</u>	<u>ONGD solicitante</u>	<u>Puntuación Obtenida</u>
Escuelas sin racismo, escuelas para la paz y el desarrollo. Educando para la transformación social	Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP)	86,75
Construyendo paz en la diversidad cultural	Movimiento por la Paz (MPDL)	81,5
aulas en acción en Cantabria: análisis crítico de la situación de las personas migrantes y refugiadas	Jóvenes y Valores	79,5

Avanzando hacia una ciudadanía global a través de los ODS	Ingeniería sin Fronteras.	69,5
Una ética ecosocial para un mundo en cambio	Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María (FISC)	69,5

3. Objetivos

El principal objetivo de la investigación es conocer en profundidad las experiencias de docentes que trabajan desde el enfoque de la ED, dando voz a su historia personal y profesional, sus visiones y sus motivaciones.

Pero la presente investigación no solo responde a la consecución del objetivo principal sino que también presenta objetivos específicos. Tanto el objetivo principal como los específicos aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 8. Objetivos de la Investigación. Elaboración Propia.

<u>Objetivos</u>	<u>Descripción</u>
Principal	Conocer en profundidad las experiencias de docentes que trabajan desde el enfoque de la ED, dando voz a su historia personal y profesional, sus visiones y sus motivaciones.
Específicos	Profundizar sobre el enfoque de ED que presenta el profesorado. Analizar aquellos elementos presentes en la trayectoria vital y profesional de los y las docentes que propician que en su práctica docente aborden los contenidos de ED. Investigar las prácticas que llevan a cabo en su práctica docente en el ámbito de la ED. Conocer la situación del profesorado respecto a la coordinación y comunicación con otros actores de la ED.

4. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio que he realizado se reconoce en el paradigma cualitativo de investigación que se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que estas puedan conservar sus rasgos propios (Flick, 2011). Los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador/a con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento, en lugar de excluirla.

Tal y como recogen Huchim y Reyes (2013) en la actualidad, la investigación narrativa se utiliza muy frecuentemente en estudios relacionados con la educación. Según explican, una de las principales razones radica en que mediante este tipo de investigación las personas participantes pueden contar sus historias, ya que viven vidas que son relatadas ya sea de manera individual, colectiva o social. Los autores Connelly y Clandinin (1995); citado en Huchim y Reyes (2013) afirman que los estudios de la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p. 11).

Siguiendo a Bolívar, Domingo, y Fernández (1998) fueron Connelly y Clandinin quienes han contribuido especialmente en que la metodología narrativa se emplee en la investigación en educación. Connelly y Clandinin señalan el papel educativo que puede tener contar historias vividas en la enseñanza. El siguiente fragmento de su obra así lo recoge:

Nosotros vemos vivir una vida docente como proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas, re-contadas y re-vividas. Para nosotros, la educación está entretejida con la vida y con la posibilidad de re-contar nuestras historias de vida. (...) Conforme aprendemos a contar, a oír, y a responder a las historias de los profesores y alumnos, imaginamos consecuencias educativas significativas para los alumnos y

profesores en la escuela (Clandinin y Connelly, 1997: 203); citado en Bolívar, Domingo, y Fernández (1998).

En este sentido, tal y como muestran Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) el objetivo de una investigación de estas características es la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también tienen cabida las expectativas y perspectivas venideras. Además señalar que la investigación biográfica, especialmente la narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana (Bolívar y Segovia, 2006).

Siguiendo con la línea de lo que Huchim y Reyes (2013) plantean, esta propuesta de investigación permite tener una mirada de lo que ocurre en los centros educativos pero desde el punto de vista de las personas implicadas mediante los testimonios y vivencias de las personas participantes, que permanecen anónimos ya que se garantiza la confidencialidad. Gracias a estas voces se obtiene una visión personal y propia de los procesos educativos investigados, recuperando y mostrando la voz del profesorado protagonista de los mismos.

Para la recogida de datos se han empleado técnicas como la entrevista en profundidad, el análisis de una actividad de Educación para Desarrollo propuesta por los/as participantes y un proceso de elicitación a partir de un objeto.

4.1. Participantes

Siguiendo la práctica habitual en la investigación cualitativa, la muestra utilizada, tres casos, no se ha seleccionado a partir de criterios abstractos y con independencia del material analizado, sino que la selección responde al criterio de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004; citado en Calvo, Susinos y García, 2009). Es decir, la elección no se hace según criterios de representatividad, más propios de la investigación cuantitativa. Precisamente, la relevancia de estos tres casos se deriva de su poder para ilustrar la experiencia de docentes que implementan en sus clases

contenidos de Educación para el Desarrollo, dando voz a su historia personal y profesional, sus visiones y sus motivaciones.

En la investigación han participado 3 profesionales de la educación que en la actualidad trabajan en diferentes etapas educativas y en distintos centros públicos de Cantabria.

El acceso a las personas participantes ha sido posible gracias a las recomendaciones ofrecidas por dos personas expertas en la temática de Educación para el Desarrollo en el ámbito de la educación formal. Para ello me reuní con el secretario técnico de la Coordinadora Cántabra de ONGD y con el Director del CEP de Santander y autor de *Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico, propuestas y recursos*. Ambos encuentros me ofrecieron información sobre docentes de centros públicos de Cantabria que estuviesen implementando en su práctica docente contenidos de Educación para el Desarrollo⁹.

Este hecho facilitó el acceso a profesionales con experiencia en esta temática, de manera que sus testimonios resultan de gran relevancia para la investigación. Además permitió la selección de las personas participantes de manera que pudiesen hacerlo docentes de las diferentes etapas educativas: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de modo que se recoge a través de sus testimonios un recorrido a lo largo del sistema educativo actual.

Como se desprende de lo anteriormente enunciado, en la actual investigación he tenido en cuenta los siguientes criterios de selección de los y las participantes:

- Ser docentes que trabajasen en centros públicos de Cantabria.
- Contar con experiencia en la implementación de contenidos de Educación para el Desarrollo en sus clases.
- Participantes con diferente grado de experiencia, en años, en ED.

⁹ Sirvan estas líneas para reiterar mi agradecimiento por su asesoramiento y apoyo en el presente trabajo.

- Representación de las etapas educativas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Participación de hombres y mujeres.

A continuación recojo información relevante de cada una de las tres personas participantes:

La primera de las personas aparece recogida bajo el nombre de 1- Bach, haciendo alusión al orden en el que fue realizada la entrevista y la etapa educativa en la que imparte docencia. 1- Bach es profesor de filosofía que imparte docencia en la etapa de Bachillerato en un centro público. Su trayectoria docente es de 24 años e implementando Educación para el Desarrollo tiene una experiencia de 15 años. Este docente manifiesta haber recibido formación específica en Educación para el Desarrollo.

La segunda de las personas participantes, 2- Sec, es profesora de Lengua Castellana y Literatura en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de titularidad pública. El nombre corresponde a que fue la segunda persona entrevistada y que su etapa educativa es secundaria. Posee una experiencia de 19 años como docente. Ha recibido formación específica en Educación para el Desarrollo y lleva 8 años incluyendo la Educación para el Desarrollo en sus clases, 4 de manera que queda recogido en el marco de un proyecto de centro.

La tercera persona participante, 3-Pri, es maestra/tutora de Educación Primaria en un centro público. El nombre 3- Pri se explica al ser la tercera persona entrevistada y a que su etapa educativa es primaria. Cuenta con amplia trayectoria en el mundo de la docencia ya que lleva 42 años impartiendo clase. Declara que no posee formación específica en Educación para el Desarrollo pero reconoce que lleva 4 años implementando ED en sus clases y formando parte de un proyecto de centro. No obstante, en sus declaraciones se recoge que esta ha sido su manera de impartir docencia a lo largo de su trayectoria, solo que *“no le había puesto el nombre de Educación para el Desarrollo”*.¹⁰

¹⁰ Cita textual de la participante en el marco de la entrevista realizada.

A continuación se recoge en la siguiente tabla los perfiles de las personas que participaron en la investigación:

Tabla 9. Perfiles de las Personas Participantes en la Investigación. Elaboración Propia

<u>Nombre</u>	<u>Género</u>	<u>Etap</u>	<u>Trayectoria</u> <u>docente</u>	<u>Materias</u> <u>que</u> <u>imparte</u>	<u>Formación</u> <u>específica</u> <u>en ED</u>	<u>Trayectoria</u> <u>implementando</u> <u>ED</u>
3-Pri	Mujer	Primaria	42 años	Tutora de primaria	No	4 años (*)
2-Sec	Mujer	ESO	19 años	Lengua Castellana y Literatura	Sí	8 años pero 4 desde que lo realizan recogiénolo en un proyecto de centro.
1-Bach	Hombre	Bachillerato	24 años	Filosofía	Sí	15 años

(*) La docente manifiesta que ha trabajado a lo largo de toda su trayectoria de esta forma, pero que es, desde hace 4 años, cuando queda recogido en un proyecto.

4.2. Técnicas de recogida de datos

La presente investigación narrativa se ha llevado a cabo empleando tres técnicas que han permitido obtener conocimiento sobre la experiencia de docentes que implementan ED en el aula. Las tres técnicas utilizadas han sido: La entrevista semi-estructurada, un proceso de elicitación a partir de un objeto y la técnica de la actividad de Educación para el Desarrollo.

A continuación desarrollo cada una de las técnicas empleadas:

4.2.1. Entrevista semi-estructurada:

Tal y como nos indica Bisquerra Alzina (2004) una entrevista es “un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto” (p. 240). El objetivo que por el que opté por esta técnica corresponde tanto por el interés de adquirir información como profundizar en el punto de vista de las personas participantes en la investigación.

Además, seleccioné la entrevista semi-estructurada al poseer la ventaja del uso uniforme de una guía de entrevista. De este modo, aumenta la capacidad de los datos para la comparación y la estructuración de la misma es mayor facilitando una recogida de la información previamente determinada como valiosa (Flick, 2007).

En este punto, cabe señalar como recoge (Kvale, 2011) una entrevista es mucho más que un intercambio espontáneo de ideas sino que se convierte en un acercamiento “basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (p.30). Es decir, a través de ese diálogo con la persona participante se obtiene una información, unos datos, en definitiva, conocimiento.

La entrevista semiestructurada elaborada constaba de un total de 43 preguntas organizadas en torno a 7 grandes bloques:

- Presentación.
- Definición de Educación para el Desarrollo y utilidad de los contenidos.
- Implementación de contenidos de Educación para el Desarrollo.
- Relación con el entorno educativo (profesorado/ familias/ alumnado).
- Relación con otros: Organización No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) / Premios / convocatorias autonómicas.
- Posibles aspectos de mejora y dificultades.
- Expectativas y deseos futuros.

Para llevar a cabo el presente instrumento tuve presente el trabajo de Ruiz Varona (2012) en el que también realizó entrevistas a docentes. Las preguntas coincidentes están señaladas en el propio instrumento. Cabe señalar que algunas de las preguntas

inicialmente planteadas fueron reformuladas debido al contexto de la entrevista. Esto corresponde a la finalidad de poder introducir la pregunta de manera más natural, siguiendo un esquema más similar a la conversación. En palabras de Rojas (2017) la elección de un formato de entrevista semi-estructurada permite que el guion de la conversación entre la persona que entrevista y la persona que es entrevistada se construya, en parte, a medida que esta se desarrolla. Esta técnica, además, permite que aspectos valorados como importantes por las personas participantes sean incorporados al trabajo de investigación.

En todas las situaciones, antes del comienzo de la entrevista realicé la lectura de la consigna, un breve texto que presenta la principal información de la investigación, puede consultarse en el Anexo I. En dicha consigna además de informar del objetivo de la investigación, solicitaba su autorización y la conformidad para la grabación del audio de la entrevista.

Señalar en este punto que aquellos aspectos relacionados con cuestiones éticas de la presente investigación, quedan recogidas en el apartado 4.4 del presente documento.

Con la finalidad de que el instrumento empleado respondiese al objetivo de la investigación, la entrevista empleada fue validada siguiendo el método de validación de expertos. La entrevista puede consultarse en el Anexo II.

Para proceder a esta validación en un primer momento contacté con tres profesionales de dos universidades distintas, dos de la Universidad de Oviedo y una de la Universidad de Cantabria. Remití a las personas expertas una plantilla en la que se enunciaba el objetivo de la investigación y se recogían las preguntas de la entrevista de modo que pudiese ser cada una de ellas valorada del 1 al 5, siendo 1 inaceptable y 5 excelente. Además se les ofrecía la posibilidad, si así lo consideraban, de proporcionar una pregunta alternativa.

En un segundo momento, una vez recibidas las valoraciones por parte de las personas expertas se procedió a su análisis y a la toma de decisiones sobre el instrumento. Finalmente el resultado fue compartido con Adelina Calvo Salvador, directora del

presente trabajo. En el anexo III pueden consultarse las modificaciones realizadas así como las justificaciones de las mismas.

Señalar que el proceso de validación por parte de personas expertas me ha permitido aplicar el instrumento con una mayor confianza en el mismo, así como obtener un mayor nivel de conocimiento sobre él al haber reflexionado sobre las preguntas en varias ocasiones.

Mencionar también que se trata de un proceso costoso en términos de tiempo ya que requiere seleccionar a las personas expertas, preparar las plantillas de validación, esperar a su validación y el posterior proceso de análisis y modificación del instrumento. También he de recoger aquí la importancia de la colaboración desinteresada por parte de las tres expertas que me ofrecieron su tiempo y sus conocimientos en aras de realizar una investigación de calidad¹¹.

La totalidad de las entrevistas las llevé a cabo en el centro de trabajo de cada una de las personas participantes. Fueron los y las docentes las personas encargadas de proporcionar un lugar tranquilo y sin interrupciones para la entrevista y la técnica de elicitación del objeto. Tal y como recoge Kvale, (2011) es importante crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro de hablar de acontecimientos privados para un uso público posterior (p.31).

Señalar que la duración de los encuentros osciló entre la hora y la hora y media. Todas las entrevistas, a excepción de una de ellas, se realizaron en un solo encuentro. Una de las entrevistas se tuvo que desarrollar en dos encuentros debido a un imprevisto de una de las personas participantes. El segundo encuentro se efectuó una semana después del primero.

¹¹ Agradezco públicamente su trabajo realizado para validar el instrumento que empleé en la presente investigación.

4.2.2. Técnica de elicitación a través de un objeto:

Se empleó la técnica de la elicitación a través de un objeto con el propósito de recoger más información cualitativa sobre las concepciones del personal docente respecto a la concepción de Educación para el Desarrollo. En este caso los objetos empleados fueron botes de especias empleadas en la condimentación de diferentes comidas.



Imagen 1. Botes de especias empleados en la investigación. Imagen Propia

Esta técnica basa su fundamentación en la técnica de la Foto-elicitación presentada por Mannay (2007). Mediante esta técnica, se emplea el recurso visual para así acceder a nuevas interpretaciones.

Tal y como señala Bautista García-Vera, (2017). “Puede ser un medio de reflexión y conocimiento de las propias teorías y creencias cuando se interroga a los maestros y maestras por lo que hacen, por las decisiones que toman, etcétera, en su práctica docente” (p.205).

Estos procesos van unidos a la indagación narrativa (Bruner, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; citado en Bautista García-Vera, 2017) y a la indagación narrativa visual (Bach, 2007; Lemon, 2007; citado en Bautista García-Vera, 2017), que hacen referencia a la búsqueda en la propia experiencia para relatar y, de este modo, clarificar y conocer mejor la propia experiencia vivida.

Se solicitó a las personas participantes que escogiesen el bote de la especia que, en su opinión, mejor representase la Educación para el Desarrollo y que a continuación explicasen el porqué de su elección.

Esta técnica la realicé al finalizar la entrevista de modo que, después de haber estado conversando previamente sobre la Educación para el Desarrollo, sobre su práctica docente..., a las personas participantes les resultase más sencillo efectuar la elección y justificar su respuesta.

4.2.3. Técnica de la actividad de Educación para el Desarrollo:

Previamente a la realización de la entrevista, en el momento de concertar la fecha del encuentro, solicité a las personas participantes que seleccionasen una actividad de Educación para el Desarrollo que les resultase especialmente significativa para que me entregasen una copia el día que nos reuniésemos. Señalar que les informé de que este material formaría parte de la presente investigación.

La actividad de Educación para el Desarrollo debía de cumplir la consigna de ser una actividad que, a juicio de las personas participantes, fuese una actividad que les resultase de relevancia a la hora de abordar esta temática y que la hubiesen llevado a cabo en sus clases. Es decir, podía tratarse de una actividad de elaboración propia o de otra autoría o procedencia, podía ser una actividad puntual o bien formar parte de una unidad didáctica; podría tener una clara vinculación con los contenidos curriculares propios de la materia que imparten o podría hacer referencia a otros contenidos presentes en el currículo.

Tras la realización de la entrevista, les solicité la actividad que habían seleccionado. Aunque el análisis pormenorizado de la misma lo realicé una vez que finalizamos la reunión, sí que les pedí que me contasen algunas de las cuestiones esenciales de la misma con el objetivo de poder realizar el análisis posterior. Decidí solicitar la actividad después de haber realizado la entrevista. De este modo se evitó que pudiesen aflorar contenidos a tratar durante la entrevista y que, de ser así, no se

respondiese en profundidad al haberse hablado previamente. De este modo, las entrevistas siguieron el guion establecido.

4.3. Análisis de datos

En investigación cualitativa el proceso de análisis de datos se denomina categorización. En proceso implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como un código. Los códigos ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva (Gibbs, 2012).

En este punto es importante señalar que no existe un método estándar para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una investigación cualitativa, para a partir de ahí, organizar los códigos de la entrevista (Kvale, 2011). No obstante, existen algunos enfoques comunes, como el empleado en la presente investigación: análisis centrado en el significado.

En este sentido se ha otorgado un código a los datos obtenidos, lo cual implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración (Kvale, 2011).

En los diseños de tipo cualitativos el énfasis se sitúa en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos. Estos datos se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías (Bolívar 2002).

Una vez realizadas las entrevistas y tras recibir la conformidad por las personas participantes procedí a realizar la categorización de sus respuestas para lograr el objetivo de la investigación.

Además de la entrevista, he obtenido información a través de la actividad de Educación para el Desarrollo propuesta por las personas participantes así como la respuesta generada por el instrumento de elicitación de la respuesta mediante los botes de especias.

En el caso del análisis y categorización de los datos de la actividad de ED, me basé en el documento de análisis que Ruiz Varona (2012) elaboró y empleó en la investigación que llevó a cabo, *Educación para el Desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico y propuestas*. En el análisis incluí los siguientes aspectos: Título de la actividad, edad de las personas destinatarias, asignatura en la que se realiza, si desarrolla contenido curricular de la asignatura, tipo de actividad (puntual o si forma parte de un grupo de actividades), si está incluida en la programación de la asignatura o no, número de sesiones, breve descripción de la misma, objetivos que persigue, temática de educación para el Desarrollo, recursos necesarios, metodología y un último apartado para observaciones por si desean comentar algo al respecto de la actividad.

A continuación puede consultarse una tabla que recoge el catálogo de códigos y categorías que aparecen en los discursos de las tres personas participantes. Señalar que los datos relativos a los aspectos biográficos de los y las docentes también han sido categorizados y los datos obtenidos se han presentado en el apartado previo, 4.1 Participantes, del presente trabajo.

Tabla 10. Categorización de los Datos. Elaboración Propia

<u>Categoría</u>	<u>Código</u>	<u>Descripción</u>
Educación para el Desarrollo en el aula	Definición de ED	Definiciones que realizan sobre qué es Educación para el Desarrollo.
	Inspiración para implementar estos contenidos	Comentarios que realizan sobre personas, libros, películas, formaciones...que les impulsó a tratar estos contenidos en el aula.
	Visión Educación	Conjunto de cometarios que realizan en torno a la visión que poseen de la educación.

	Objetivos	Declaraciones que realizan sobre los objetivos de la ED.
	Materiales	Comentarios que realizan sobre el tipo de materiales que emplean. Así como el acceso a dichos materiales.
	Metodología	Manifestaciones que hacen sobre la metodología que utilizan.
	Currículum	Comentarios que realizan sobre la presencia de ED en el currículum.
	Documentos de centro	Declaraciones que efectúan sobre los documentos de centro en los que recogen su práctica docente.
Formación inicial y permanente del profesorado	Formación Educación para el Desarrollo	Declaraciones que las personas participantes realizan sobre su formación específica en Educación para el Desarrollo.
Colaboración con ONGD	Tipo de colaboración ONGD	Comentarios que realizan sobre las colaboraciones que realizan con ONGD.
	Duración de la colaboración ONGD	Comentarios que realizan relativos al tiempo que llevan colaborando.
	Valoración de la colaboración	Declaraciones en las que se valora la colaboración.
Iniciativas de reconocimiento	Vicente Ferrer	Comentarios en los que se habla sobre el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer.
	Red de Escuelas Solidarias	Comentarios en los que se habla sobre la Red de Escuelas Solidarias.
Barreras y ayudas	Barreras	Declaraciones que recogen las limitaciones que perciben para llevar a cabo su tarea docente.

	Ayudas	Manifestaciones que realizan sobre aquellos aspectos que consideran favorables para un mayor arraigo de la ED.
Género	Género	Declaraciones que hacen relacionadas con cuestiones de género.

4.4. Cuestiones éticas

A la hora de realizar la investigación solicité la aprobación del comité de ética de la Universidad de Cantabria mediante la declaración de reconocimiento de las implicaciones éticas de mi Trabajo de Fin de Máster¹² y empleé como referente el Código de Buenas Prácticas del CSIC (2011). Así mismo me resultó de ayuda la obra “Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa” de Noreña, Alcaraz-Moreno y Rebolledo-Malpica (2012).

Desde el comienzo de la realización de esta investigación me he planteado la relevancia de que las personas que han participado conocieran la finalidad del estudio, las implicaciones de su participación en el mismo y los temas a tratar en la entrevista. Otro aspecto fundamental fue el contar con su consentimiento informado.

A efecto de cumplir con tales cuestiones elaboré una consigna¹³ para leer a las personas informantes antes de su participación. En la consigna se solicitaba su autorización en el uso de una grabadora de audio para la recogida de su testimonio durante nuestro encuentro.

Destacar también que antes de comenzar la entrevista, una vez explicada la consigna de la investigación, les planteé la posibilidad de utilizar en la investigación un pseudónimo, pudiendo ser a su elección, emplear su propio nombre o mantener el anonimato. Todas las personas entrevistadas decidieron mantener el anonimato por lo que

¹² Puede consultarse la aprobación en el Anexo III

¹³ Ver Anexo I

todas las respuestas que pudieran identificarlas se han visto modificadas cambiando el nombre de sus respectivos centros educativos, lugares pasados de trabajo, nombres de otros profesionales...

Una vez transcrita la entrevista, tal y como había acordado previamente, les remití una copia de la transcripción de su entrevista para que, si lo consideraban pertinente, pudieran modificar cualquier aspecto de los recogidos durante la entrevista. En este sentido señalar que ninguna de las personas entrevistadas realizó cambios en la misma.

Señalar que la ética en investigación cualitativa persigue respetar los derechos de las personas participantes y evitar que el trabajo científico les cause dificultades, ponga en juego su intimidad y les considere objetos en vez de sujetos (Buendía y Berrocal, 2001; Noreña et al., 2012).

Noreña y su equipo (2012) establecieron una serie de criterios éticos en las investigaciones cualitativas que recojo en el siguiente cuadro:

Tabla 11. Criterios Éticos en la Investigación. Elaborada a partir de elaborados por Noreña et al. (2012).

<u>Criterios</u>	<u>Características éticas del criterio</u>
Consentimiento informado	Los participantes deben de estar de acuerdo con ser informados y conocer sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación.
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.
Observación participante	La incursión del investigador en el campo exige de una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que

pueden derivarse de la interacción establecida con los sujetos participantes del estudio.

Entrevistas	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de los participantes.
Grabaciones de audio o video	Deben resguardarse en archivos confidenciales y el investigador necesita ser cauteloso anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.

Siguiendo los criterios de Noreña et al. (2012), el Código de buenas prácticas del CSIC (2011), la declaración de las implicaciones éticas elaborado por el comité de ética de la Universidad de Cantabria, y aportando una perspectiva propia, he establecido los principios éticos en los que he basado esta investigación. Estos son:

- **Voluntariedad y consentimiento informado.** La totalidad del profesorado participante conocen la finalidad de la investigación, y ha tenido la oportunidad de elegir si participar o no. Se ha respetado este principio en todos los casos, garantizando una información transparente.
- **Confidencialidad.** Los datos obtenidos en este estudio se han desvinculado de los datos personales reales de las personas participantes, respetando así el anonimato de las opiniones, valoraciones, etc. En aquellos datos de los que por su propia evidencia se pudiera derivar relación alguna con algún dato personal, se han puesto medidas para evitar tal relación.
- **Grabaciones de audio,** para garantizar que se recoge fielmente la voz del profesorado participante.

Por último señalar que las personas participantes no obtuvieron ninguna gratificación material por su participación en la investigación pero sí el agradecimiento sincero por su colaboración. Sirvan estas líneas para reafirmar la gratitud por su colaboración.

5. Resultados

A continuación realizo una presentación de los resultados obtenidos en la investigación. En este punto, cabe señalar que debido a las características de la investigación, de tipo cualitativo, los resultados de las entrevistas están presentados de modo que se conserva prioritariamente el testimonio ofrecido por las personas participantes, por lo que son frecuentes las citas textuales extraídas de la transcripción de su entrevista. De este modo se recoge su voz que pone de manifiesto las motivaciones, modos de trabajar, intereses y limitaciones de la implementación de la ED en su práctica docente.

Expongo los resultados organizados en torno a cinco importantes ejes:

En primer lugar, abordo la **concepción que el profesorado tiene de la Educación para el Desarrollo**, analizando los contenidos que trabajan, la finalidad y adentrándome en el porqué de emplear la ED en sus clases. También se analizan aquellos elementos que han podido inspirar a los y las docentes participantes para integrar esta práctica en su quehacer diario. Señalar que para el análisis de este punto, además de la entrevista y la técnica de elicitación a través del objeto, he empleado los datos proporcionados del análisis de la actividad de ED facilitada por el profesorado participante.

En segundo lugar, presento un análisis de la **formación que posee el profesorado que implementa ED**, analizando tanto la formación inicial como permanente que poseen así como el lugar de la formación. En este sentido recojo las valoraciones que hacen los y las docentes sobre la formación realizada y ofertada

En tercer lugar, realizo un análisis de la **Educación para el Desarrollo en Acción**, que incluye una recopilación de los materiales que emplean en sus clases, la metodología, cómo aparece recogido en el currículum y el proceso de cómo ha conseguido recogerse el enfoque de ED en los documentos de centro.

En un cuarto momento recojo las visiones que tienen las personas participantes acerca de su **relación con otros agentes educativos**: ONGD, profesorado, familias. En este punto analizo la valoración que los y las docentes tienen de ellos.

Finalmente, se muestran las reflexiones que los y las docentes realizan sobre las **fortalezas y limitaciones de su práctica docente** respecto a la implementación de la Educación para el Desarrollo; así mismo señalo sus deseos y expectativas futuras.

Procedo, a continuación, a presentar los cinco ejes que articulan los resultados de la investigación:

5.1. Concepción de Educación para el Desarrollo por parte del profesorado.

“Colorante, pimienta y Za’atar.”

No es la lista de la compra, ni tampoco el listado de ingredientes necesarios para una receta. Son las especias escogidas por las personas participantes en la investigación para definir Educación para el Desarrollo a partir de la técnica de elicitación a través de un objeto. Mediante esta técnica pude adentrarme en la concepción y visión que el profesorado tiene sobre la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal.

El primero de los participantes, que imparte docencia en la etapa de bachillerato, llamado 1- Bach en la investigación, seleccionó el Colorante. 1-Bach lo vincula al poder que tiene este condimento de transformar, en términos de dar color, a los alimentos. La persona participante señalaba que incluso poniendo muy poquito de este condimento tenía la capacidad de teñir, ofreciendo así otro aspecto. De esta forma, incluyendo ED en las clases, aunque sea un poco, tiene la potencialidad de **transformar** la educación.

La segunda de las profesoras participantes es especialista en Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Secundaria, consta en esta investigación como 2-Sec. Para 2-Sec la especia seleccionada es la pimienta y realiza esta selección al relacionarlo con su

origen: “el viejo mundo” y con el valor tan alto que alcanza esta especia. Con esta elección la persona participante pone el énfasis en lo **valiosa** que resulta para ella la Educación para el Desarrollo en la educación.

Finalmente, la tercera de las participantes, docente en la etapa de Educación Primaria, 3-Pri realizó la elección del Za’atar. 3- Pri escogió el Za’atar al relacionar esta especia con los contenidos de Educación para el Desarrollo por su composición. El Za’atar es un condimento elaborado a partir de la mezcla de varias especias: hisopo, zumaque, semillas de sésamo, sal, hierbas aromáticas como tomillo, comino, hinojo... De este modo pone de manifiesto la amplia **variedad de temas** que contiene la ED.

Con esta técnica, el colorante, la pimienta y el Za’atar pasan a ser: poder de transformación, el valor y la variedad de temas, respectivamente, de la Educación para el Desarrollo.

Además de con la técnica de elicitación, gracias a la entrevista pude continuar profundizando en la visión y significado de la Educación para el Desarrollo. Antes de proceder a presentar los datos obtenidos, es importante señalar que el profesorado mostró la dificultad de definir el término:

“Es que me parece tan complicado al final, o sea, es decir, ¿Qué es Educación para el Desarrollo? O ¿Qué es la globalización? Pues al final es crear ciudadanos conscientes de todo, del mundo en el que viven, de sus posibilidades, de lo que podemos hacer... yo creo que son ciudadanos críticos y conscientes con todo.” (2-Sec)

Esta dificultad también queda recogida en esta intervención de la profesora de Educación Primaria:

“Es muy difícil. Es que te lo digo porque me lo han preguntado muchas veces y siempre como que me quedo ahí... diciendo que son tantas cosas. Y me resulta muy muy complicado resumirlo en una frase. La ED es educar...sensibilizar...no sé.”(3-Pri)

Del mismo modo que la definición de Educación para el Desarrollo desde el ámbito académico presenta una gran diversidad y es un término con múltiples matices, el profesorado participante al ser preguntado por el término lo expone poniendo el foco en aquello que considera relevante, dando lugar a una gran variedad de definiciones. Esta variedad y visión de la ED no solo es visible en el momento en el que les pregunto directamente por su definición, sino que a lo largo de la entrevista se pueden extraer comentarios sobre su concepción de Educación para el Desarrollo.

“Vale, yo creo que la educación para el desarrollo, cuando hablamos de contextos educativos “normales”, es una excusa perfecta para hablar de cómo funciona el mundo realmente. Y como está organizado el mundo y cómo tenemos que educar para que se entienda el mundo en el que vivimos. Entonces a mí me parece que lo que aporta educación para el desarrollo es como un acercamiento a la realidad de verdad, no esa realidad virtual que nos enseñan los medios de comunicación o que nos presentan ahora las redes sociales, o bueno, lo que nos pueda llegar por ahí. Realmente es conocer el mundo que está como está. Y que la situación de las personas es como es. Y que cosas se pueden hacer para que se pueda mejorar. Me parece que la educación para el desarrollo es fundamental, por lo menos hablo dentro de la educación formal.” (I-Bach)

De igual modo resulta interesante analizar aquellos elementos que propiciasen que estos docentes iniciasen la implementación de la ED en sus clases, tales como experiencias, formaciones, libros...

“Yo creo que a veces, estando en la Universidad, empezando a entender un poco la filosofía, empezando a profundizar un poco en algunos temas, pues eso, descubres que hay que ir un poco más allá, que hay que conocer un poquito cómo funciona el mundo desde otros ámbitos, hay que saber un poco más de economía para entender la economía, hay que entender un poquito más el reparto del mundo, bueno, a raíz de tus propios estudios vas un poco profundizando un poquito más y queriendo ir un poquito más allá. (...) sí que recuerdo que en esos años sí que leí varios libros de Kapuściński por ejemplo, y para mí Kapuściński fue como “que África presenta este, este no es el África que a mí me están contando.” Luego si es verdad, algunos libros de Javier Reverte, cuando esos primeros de Vagabundo en África yo creo que sí que te hacen como tener ganas de entender cómo funciona un poco todo eso. En lecturas sí, claro, siempre hay autores que,

yo que sé, Eduardo Galeano con Las venas abiertas de América Latina. Bueno, que eran libros que tampoco eran fáciles de encontrar en su época en una librería estándar, si no que había que ir a alguna librería un poco más alternativa.” (1-Bach)

En el caso de la docente de secundaria, 2- Sec, identifica también la importancia que tuvieron sus docentes de la Universidad:

“Siempre los buenos profesores son aquellos que no solo te han enseñado su materia, si no que han ido un paso más allá. Que tú has aprendido a ser crítico, de una manera o de otra. (...) Hombre, yo pienso en literatura norteamericana, el profesor de literatura norteamericana....

P: ¿En la universidad?

R: En la universidad. Si trabajas el tema de la esclavitud, ya está ahí la base...” (2- Sec)

De estos testimonios se extrae la relevancia que ha tenido para estos docentes el poder contar con el ejemplo de otros docentes, en estos casos de docentes universitarios.

Recoger así mismo las manifestaciones de las personas participantes en las que se pone de manifiesto cómo el enfoque de la Educación para el Desarrollo conecta con su visión de la educación y con los valores adquiridos, ya sea en el entorno familiar como en otros contextos de socialización.

En el caso de la docente de la etapa de secundaria, pone en valor la importancia que ella otorga a los valores cristianos aportados por su familia:

“Mis padres me han educado en valores, he tenido una educación cristiana. Soy cristiana practicante, apostólica y romana. Algo tan denostado hoy en día que no lo entiendo. O sea, no lo entiendo en el sentido de una cosa es la Iglesia y otra los valores cristianos. Son dos cosas totalmente distintas y que la gente mezcla. O sea, lo mismo que “eres cristiano, eres de derechas” o sea, si no hay mayor comunista que Jesucristo. (risas) Es así. Entonces yo creo que la base la sientan mis padres. La base del respeto la sientan mis padres y mi familia. (...) Yo no puedo decir que soy igual ahora que el año que empecé a dar clase. Porque era lo que te decía, con los años de experiencia, lo que tengo claro es que quiero conseguir de mis alumnos. Que sean ciudadanos críticos, que

piensen. Al final la educación y la universidad enseñan a pensar. Ya sea a nivel matemático... a desarrollar y solucionar problemas. ¿Los valores? Los sienta la familia. O por lo menos que haya alguien en tu vida que te haga ver... ” (2-Sec)

En el caso de la docente de la etapa de Educación Primaria, 1-Pri, resulta de gran relevancia el poder educar en valores. En este sentido, encuentra en la ED el marco necesario para poder desarrollar su trabajo como maestra. Preguntada por el motivo por el que ella trabajaba de esta manera expone que de este modo:

“La persona aprende una serie de valores personales increíbles. Aprende a ser ella misma, a ser a tener un espíritu crítico ante la vida. ¿No? A ser solidaria con lo que ocurre con nuestro planeta. Es que son muchas cosas. Es que una persona es mucho más integra como persona. Cuando tú trabajas todas estas cosas. ¿Eh? Yo, mira, una cosa que tengo muy clara que a veces incluso me la critican y es que me preocupa tanto o más la parte emocional del alumno que la parte académica.”

Esta maestra muestra una gran defensa por esta manera de entender y ejercer su trabajo como docente tal y como se recoge en este fragmento de la entrevista:

“Yo creo y es que voy a donde sea con esa teoría, creo que si el alumno emocionalmente no está bien, difícilmente va a alcanzar esos famosos y los terribles contenidos a los que tenemos que llegar. Así que yo trabajo todo lo que haga falta. (...) Tuve un curso que fue famoso, fue terrible. Un curso de esos duros, durísimos. De los que recuerdas y recordamos en el colegio. Un par de alumnos muy muy muy muy muy peculiares que distorsionaban totalmente al grupo. Bueno, te diré que estuve igual un trimestre que yo no avanzaba contenidos. Te juro que no avanzaba. Eran charlas y charlas y charlas y juegos para intentar... y hoy voy a hacer esto.” (3-Pri)

En este sentido, señalar que 3- Pri a lo largo de la entrevista presenta una visión global de la educación, como ella señala, “entiendo la educación en su parte integral” y no por ello considera que no está trabajando el currículo, sino al contrario ya que “cuando trabajas la educación integral estás trabajando el currículo”.

Resulta muy interesante adentrarse en los valores que describe el profesorado entrevistado y ver la visión que poseen de la educación y de lo que mediante ella quieren conseguir con el alumnado que atienden. En el caso de 2- Sec, docente de secundaria, señala que “la educación es lo que nos hace ser libres. Es decir, el conocimiento de las cosas, tener la base del conocimiento, el ser conscientes de todos y cada uno de nuestros actos, porqué lo hacemos y qué consecuencias tiene”. Para esta docente de secundaria el papel de los institutos y colegios es esencial en este proceso.

De los encuentros mantenidos en el marco de la presente investigación con las personas participantes se desprende que su visión de la Educación para el Desarrollo se entronca en su cosmovisión de la educación, entendiendo ambas como un todo. Refieren que esta manera de entender y de trabajar la educación tiene su base en la educación recibida, especialmente en la familia, pero también a lo largo de su formación permanente. Estos docentes explican que esta manera de entender la educación implica una manera distinta a lo convencional de atender y trabajar con el alumnado en el aula y en el centro.

5.2. La formación inicial y permanente del profesorado

Tal y como puede comprobarse en las preguntas de la entrevista, uno de los aspectos por el que el profesorado fue preguntado fue acerca de su formación. Por un lado les pregunté sobre su formación inicial y posteriormente lo hice sobre si habían realizado formación específica en Educación para el Desarrollo. También se abordó durante la entrevista si realizaban formación permanente sobre esta temática.

El profesorado participante en la presente investigación ha accedido a su profesión docente desde formaciones distintas tales como Filosofía, Filología hispánica e inglesa y maestra de EGB. Exceptuando la titulación de maestra, las otras dos, son titulaciones que permiten desempeñar una tarea distinta a la docencia.

Preguntados por la formación específica en Educación para el Desarrollo encuentro que dos de las personas participantes señalan que sí que poseen formación específica, son 1- Bach y 2- Sec:

En el caso del docente de bachillerato, 1-Bach, se encuentra además que ha recibido formación en Cooperación al Desarrollo a través de una experiencia internacional bajo una beca con la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo). Es interesante ver como el participante siente que la ED y la Cooperación al Desarrollo están vinculadas:

“Cuando nosotros empezamos a preocuparnos un poco por temas de cooperación, por temas de educación para el desarrollo y no estaba muy desarrollado todo esto, era a través de cursos que organizaban distintas ONG. Yo recuerdo un poco al principio eran Médicos sin Fronteras, Arquitectos sin Fronteras... estas ONG parecían un poco al principio las que empezaban a organizar determinados cursos de formación. Luego la UNED también se sumó con algún curso de formación. (...). El ayuntamiento de Santander hubo una temporada que organizaba cursos de formación en cooperación para el desarrollo. Y fueron 3 o 4 años muy interesantes. (...) Y luego también tuve suerte y cuando estuve haciendo el doctorado pude entrar en unas becas que organizaba la Agencia de Cooperación Internacional para ir a Hispanoamérica y bueno eran temas de cooperación que tienen que ver con tu formación académica, yo en ese caso estudiaba el doctorado en sociología. Pues con cosas que tenían que ver con sociología pero en una universidad, en mi caso fue en Colombia y en Bolivia. Y a partir de ahí ya conoces cómo funciona la cooperación internacional del estado. Cómo funcionan las ONG en las contrapartes, como están trabajando en España con otras ONG y eso te permite ver un poquito de la cooperación. (1-Bach)

En el caso de la profesora de secundaria, 2- Sec, también manifiesta que posee educación específica en materia de Educación para el Desarrollo:

“Cuando ya decido meterme en la ONG tuve un curso de formación, hicimos una formación en Madrid y ya de ahí me fui directamente a México. Pero a ver, la formación también ahora se puede hacer aquí en Cantabria. (...)

P: Porque la formación que tienes ¿la has recibido de una ONG?

R: Sí, de la ONG. Luego sí que es verdad que si te interesa el tema te vas formando, pues he hecho cursos en Coordinadora Cántabra de ONGD, he hecho cursos de ApS, he hecho cursos de... bueno, sobre lo que te interesa. (...) Todo lo que sean recursos y ayudas

son buenas. ¿Cuáles concretos? Pues no lo sé. Yo quiero terminar con ApS. Pero bueno, volvemos a lo mismo. Formación. Todo lo que hace G.S., lo apunto. La ONG va en esa línea.” (2- S)

De los testimonios de estos dos profesores se extrae que señalan a las ONG como agentes educadores en materia de ED y también se recogen las experiencias formativas que estas personas realizaron en otros países como Colombia, Bolivia, México...

En un punto de la entrevista con el profesor de bachillerato, 1-Bach, señala que desde el centro de Formación del Profesorado se ha venido promocionando y realizando cursos sobre ED, como formación permanente, para el profesorado, pero que esto no ha repercutido en que en la actualidad se haya alcanzado un número adecuado, en su opinión, de docentes trabajando desde el enfoque de la ED.

Los contenidos y contextos de estas formaciones son variados, así se encuentra formación a través del doctorado de sociología gracias a las becas de la AECID que proporciona becas en el extranjero. También se encuentran las experiencias formativas realizadas por la Coordinadora Cantabra de ONGD, ayuntamientos... También es interesante analizar que en esta pregunta se recoge que una de las participantes 2-Sec, explica que ha realizado un curso de ApS, vinculando directamente esta metodología como un contenido perteneciente a la ED. ApS son las siglas de Aprendizaje- Servicio: una metodología en la que las personas que participan realizan un aprendizaje a la vez que realizan un servicio a la comunidad en la que se encuentran.

La valoración de estas formaciones es un elemento común de ambos docentes ya que realizan una valoración altamente positiva de las formaciones que realizan.

En este caso la profesora realiza una valoración positiva de Trilema, una fundación que, como recoge en su web¹⁴, tiene como objetivo la investigación, la gestión del cambio en centros educativos, la formación permanente y la elaboración de materiales didácticos y audiovisuales.

¹⁴ <https://www.fundaciontrilema.org/>

“Nosotros tuvimos la enorme suerte de que a través de Jóvenes y Desarrollo la formación la hicimos con Trilema, la directora de Trilema es C. P., que es la nº 1 en todos estos centros. Entonces también hemos tenido mucha suerte, o sea, que venga Trilema, que estuvo aquí en nuestra formación, es un lujo. O que a mí una de las charlas, cuando iba a Madrid a la formación, todo esto nos lo pagaba la ONG. Nos íbamos a Madrid un fin de semana, claro... (...) Muy intenso. Claro, pero tener a C.P dándote las charlas era un lujo.”

(2-Sec)

De estas palabras también se pueden extraer elementos diferenciadores con la tónica general de las formaciones que se realizan, elementos que coinciden con declaraciones previas. Me refiero al hecho de que se trata de formaciones singulares, realizadas en otro contexto al que han de desplazarse incluso en ocasiones fuera del país. El curso al que hace referencia 2-Sec se realiza en Madrid a lo largo de todo un fin de semana.

Siguiendo con la temática de la formación, resulta reseñable que una de las participantes refiere no haber recibido formación específica en Educación para el Desarrollo para llevar a cabo su práctica docente:

“Específicamente no. Fíjate que en el campo del aula es muy nuevo, es muy muy nuevo. Estamos hablando de ... hemos dado como palos de ciego nosotros aquí, Nos han venido las cosas un poco así, obligado por las circunstancias porque te lo exigen si quieres estar al día y ...es un campo que no puedes omitir, no? Y está ahí y no tienes que hacer nada extraordinario para trabajarlo.” (3-Pri)

No obstante, en otro momento de la entrevista con 3-Pri, al hablar del premio por haber ganado el concurso Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, habla de la experiencia tan positiva que supuso para ella. El premio de este concurso consiste en un viaje para dos docentes del proyecto ganador a una de las sedes de la AECID en el exterior. En el marco de ese viaje se realiza encuentro con las otras personas ganadoras y se realiza formación sobre ED. Esta experiencia es altamente valorada por esta maestra,

en un momento de su declaración, así lo recoge: *“Jamás en la vida me había tocado el gordo de esta manera. O sea, un reconocimiento que te vayas a la República Dominicana a todo plan. No todo plan de lujo. Una experiencia a todo plan.”*

Mediante los encuentros mantenidos con el profesorado participante he podido obtener que la formación, tanto inicial como permanente, tiene un papel importante a la hora de acompañar al profesorado en su práctica docente implementando ED. Además de la valoración positiva que realizan de las formaciones realizadas muestran características muy significativas de la formación recibida. Esto es, los principales agentes formativos tienen vinculación con la Cooperación al Desarrollo: Becas de la AECID, Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, ONGD... Así mismo, otra de las características es que se trata de formaciones que se realizan en otros lugares a los habituales, así la formación pasa a formar parte de una experiencia mucho mayor, en la que también intervienen la convivencia con otras personas que reciben la formación, el intercambio de prácticas...

Por último, reseñar que la formación no parece que sea el elemento catalizador de la realización de las prácticas de ED en el aula, sino que suponen una reafirmación y un elemento motivador para continuar en la tarea.

5.3. Educación para el Desarrollo en acción

Bajo este epígrafe recojo la información obtenida por el profesorado respecto a cómo lleva a la práctica la ED en su aula o en su centro educativo analizando la metodología, los materiales, la presencia de la ED en el currículum y el proceso que han seguido para que la Educación para el Desarrollo forme parte de la programación de la asignatura que imparten.

Señalar que con las declaraciones que el profesorado entrevistado realiza se puede entender, en parte, cómo realizan su docencia y permite un mayor acercamiento a su idea de Educación para el Desarrollo.

Materiales en la ED en Acción

Uno de los aspectos por los que me interesé fue en conocer qué materiales empleaba el profesorado participante en sus clases. Como puede verse a continuación son muchos y variados. De este modo se puede evidenciar la gran variedad de posibilidades que la ED proporciona. Desde materiales típicamente utilizados en los centros educativos hasta materiales con un matiz más lúdico:

En el caso de los libros, encuentro que los libros de texto también tienen cabida en el enfoque de la Educación para el Desarrollo:

“Nosotras ya sabes tú que los libros de texto aquí se utilizan poco, muy muy poco. Situaciones puntuales y para contenidos puntuales.

P: Más de consulta, ¿quizás?

R: Mucho de consulta. (...) Sí, claro, pero yo creo que eso es lo bonito. Y bueno, en estos momentos estamos hablando de la Unión Europea y hemos necesitado saber muchas cosas, porque no sabíamos nada. Es una herramienta más, lo mismo van a las tablets, que van al libro... pero nada más” (3-Pri)

Como se desprende del testimonio de la maestra de primaria, emplear recursos típicamente empleados para la docencia no significa usarlos del mismo modo que viene haciéndose. En este caso se usan como material de apoyo, adicional. No se sigue el libro de texto de principio a fin. El libro de texto no es la única ni principal fuente de conocimiento.

En el caso de la profesora de secundaria, 2- Sec, que es profesora de lengua Castellana y Literatura señalaba que en las lecturas que el alumnado debe de hacer en el marco de su asignatura encuentra también una manera de que la ED esté presente. Señala que las elecciones de los libros están cuidadas y que no son casuales:

“A nivel de libros, el departamento de lengua, como ya está integrado, las lecturas que hacemos en todos los niveles, las lecturas que hacemos obligatorias, tienen que ver con todos estos temas. (...)Son textos que tú les puedes poner cualquier lectura juvenil o les

puedes poner lectura juvenil que tenga una serie de ideas o de valores o de temas con los que tú luego trabajas o quieres trabajar”. (2- Sec)

Otros recursos que se emplean son materiales cotidianos que se emplean con un fin educativo, se llevan al aula y de ellos se obtiene lo necesario para impartir docencia, tal es el caso de los medios de comunicación a través de la prensa:

“Sí, sí. Mucho. La prensa mucho. La prensa diaria es motivo de... pues la semana pasada la borrasca Gloria ha estado con nosotros y hemos aprovechado, volvemos a lo mismo, la borrasca Gloria tiene un origen y tiene que ver con todo lo que está pasando. Ha vuelto a entrar a colación Australia, la selva amazónica, de repente todo aquello que había estado anteriormente se conecta porque el motivo y la historia es la misma.” (3-Pri)

Los informativos de la televisión también se convierten en un recurso más a utilizar en el aula:

“Decidimos hacer un seguimiento del COP 25 y entonces todos los días nos fijábamos en el telediario e intentábamos entender como había ido el día, como había mejorado, que había pasado...” (3- Pri)

Y también hay espacio a materiales más novedosos o que no tienen tanta trayectoria en el ámbito educativo y que sin embargo permiten abordar los contenidos, tal es el caso de los juegos alojados en webs en Internet que presenta el profesor de Bachillerato, 1- Bach.

También se emplea el recurso de las películas y del cine ya que como señala 2-Sec, resulta un recurso muy útil. Comenta que además en su centro esta propuesta forma parte de un proyecto denominado: “¡Vamos de cine!” que está destinado para el alumnado de 4º de la ESO. Este proyecto además se engloba dentro del PIIE¹⁵ que tiene el centro. Los PIIE son Proyectos Integrados de Innovación Educativa que se impulsan desde la

¹⁵ PIIE son las siglas de Proyecto Integrado de Innovación Educativa.

Consejería de Educación. Los PIIE permiten aglutinar y organizar los proyectos que se llevan a cabo en un centro en torno a una temática común que hace de hilo conductor.

Además de proyectar películas en clase de historia o cortos en francés en la clase de francés tener este proyecto les ha permitido conocer otras experiencias y poder utilizarlas en sus clases. Es el caso del proyecto “Cinecicleta”: *“Cinecicleta son dos chicos, un chico y una chica, que se pidieron una excedencia y durante casi dos años recorrieron en bici África”*. Llevaban un proyector en la bicicleta que lo hacían funcionar con la fuerza del pedaleo de la bicicleta. Iban por zonas recónditas del África proyectando películas. De esta experiencia resulta interesante el empleo de la misma que realizan para su docencia ya que además de invitar a los creadores del proyecto y tener un encuentro con ellos. Además, 2- Sec me contó que esta iniciativa ella la había usado en sus clases de Lengua Castellana y Literatura:

“Yo lo llevaba a la literatura y hablo de La Barraca de Lorca. ¿Qué hacía Lorca con La Barraca? Llevar el teatro, que es la cultura a zonas desfavorecidas de España, de la España rural. ¿Qué hicieron estos chicos? Llevar el cine a través de... con la fuerza del dinamo de la bicicleta...y colaboraba toda la comunidad...a las zonas más desfavorecidas, los pueblos más desfavorecidos de África.” (2- Sec)

Como se desprende de los testimonios en los que explican los materiales que emplean, se observa que estos materiales se emplean de una determinada manera y dentro de un sistema de trabajo alejado de lo tradicional. El enfoque de Educación para el Desarrollo permite implementar en el aula otras metodologías y otras formas de trabajo: Metodologías que “permiten” que personas que cotidianamente ves en televisión por su compromiso con la mejora del mundo, la justicia social, en definitiva la defensa del planeta, se conviertan en un familiar: *“Greta es casi nuestra prima” (3-Pri)*. Esta afirmación de la maestra se basa en la manera que han tenido de abordar una de las temáticas que han estado estudiando este curso y que lo hacían de esta manera:

“De hecho la tenemos (a Greta) en los telediarios porque montamos un chiringuito abajo que era, imagínate, el estudio en el que se grababa (el telediario que han realizado de seguimiento del COP 25) y está Greta que la tenemos en cartón en grande, con la

camiseta de nuestro proyecto de: “Me gusta el mundo y lo cuido” que tenemos y estuvo en todos los telediarios. Imagínate, por ejemplo, para los chavales, qué labor más bonita.
(3-Pri)

Metodología en ED en Acción

Una de las metodologías que emplean es la Aps, Aprendizaje- Servicio. En este caso, 2- Sec me cuenta que para ella esta forma de trabajar es el futuro de la ED en el aula, pero que a día de hoy, para ella, es complicado de implementar en el aula con el conjunto del alumnado. No obstante, ella acompaña a un grupo de voluntariado surgido del alumnado de su centro y en ese grupo sí que emplean la metodología ApS:

“De esa concienciación se ha pasado un poco...o lo que se pretende ahora mismo es las ApS. ¿Qué pasa con las ApS? A mí me resulta muy complicado obligar a leer un proyecto, entonces para mí la ApS al final la hago con el grupo de voluntariado.” (2-Sec).

Esta profesora, 2- Sec, con el grupo de voluntariado realiza acompañamiento en residencias de mayores, hacen un proyecto en navidad junto con Cáritas de manera que recogen las cartas a los niños y niñas y después compran los regalos que han pedido. El dinero de los regalos lo consiguen vendiendo bizcochos en el centro educativo.

Otra metodología comentada por el profesorado participante, en este caso por la maestra de primaria son las tutorías compartidas, ella misma explica en qué consisten y en cómo se organizan:

“Es que hay una actividad que hacemos que se llama tutorías compartidas. Una vez cada 15 días, tres semanas, rompemos toda la estructura que te puedas imaginar de colegio y hacemos grupos heterogéneos con niños de diferentes niveles. Estamos viendo que no siempre, como en algunos colegios, que pretenden hacerlo, pero sí en ciertos momentos es muy enriquecedor para los alumnos, tanto para los de arriba como para los de abajo. Entonces hacemos grupos heterogéneos y trabajamos en tornos a lo que sea. Algo que tenga que ver con la tutoría. Nos ha venido bien para resolver conflictos, para mejorar

la convivencia entre ellos, para crear vínculos nuevos entre chavales. Se ha creado un rollo muy bueno.”

Respecto a la metodología, uno de los profesores entrevistado, 1-Bach, expresa que gracias a la participación de las ONG en el centro educativo en el que trabaja se han empezado a utilizar metodologías diferentes a las tradicionales, y esto lo valora de manera muy positiva:

“Nosotros llevamos 5 años con MPDL y la verdad es que es una gozada, porque vienen con otras metodologías, que vienen de la educación no formal. Trabajan de otra manera, trabajan mejor que nosotros. Trabajan por grupos y... bueno, tienen metodologías más abiertas que también el alumnado agradece, porque está acostumbrado a recibir y no a aportar. (...) Es un regalo. Porque lo hacen ellos, confiamos en ellos muchísimo, lo hacen fenomenal. A veces nos asomamos por ahí y ya han liado alguna, porque están con un paracaídas haciendo no sé qué. Entonces el más macarra que tenemos ahí está el primero... está ahí todo tranquilo.” (1-Bach)

Otra de las experiencias que cuenta este profesor de filosofía, 1-Bach, es un taller que llevan a cabo con su alumnado. El taller es una asignatura, con lo cual forma parte del currículum. Esa asignatura está impartida por la ONGD:

“Tenemos un taller de habilidades sociales. También lo dan ellos. (...) Las dos horas a la semana, todo el curso. Y está muy bien porque es un grupo abierto, donde entran y salen alumnos en función de cómo nosotros veamos... Está fenomenal. Tenemos dos chavales asperger. Entran y salen en función de cómo se encuentran. Y vuelven a su grupo de taller de lengua normal, o salen del taller y hacen otro tipo de actividades que tienen más que ver con la huerta que tenemos allí, que tiene más que ver con el respeto entre ellos, algunos juegos... y eso es un regalo. Es un regalazo. Además, no es el grupo de los tontos, ni el grupo de los raros. Hay de todo. Un chaval que ahora está más de bajón porque murió su padre, le sacamos del taller de lengua, le metemos ahí. (...) Y luego se les evalúa y tienen su pequeño examen de lo que han hecho. (...) Confiamos en ellos (en el personal de MPDL) muchísimo, lo hacen fenomenal. A veces nos asomamos por ahí y ya han liado alguna, porque están con un paracaídas haciendo no sé qué. Entonces el más macarra

que tenemos ahí está el primero... está ahí todo tranquilo. Y bueno, ese tipo de cosas.”
(1-Bach).

La temática y ver actividades concretas del profesorado participante lo entendía como un aspecto muy relevante del presente trabajo. Es por ello por lo que les pedí que me presentasen la actividad de ED que considerasen que mejor recogía su visión de la Educación para el Desarrollo. Las actividades presentadas fueron muy diversas entre sí.

En el caso del profesor de filosofía de Bachillerato, 1-Bach, presentó una actividad diseñada por Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. La actividad se titula: El proceso de la hamburguesa. Se trata de una actividad que tiene vinculación con los contenidos de la asignatura que imparte. Está dirigida hacia un grupo clase y la metodología de la actividad es trabajo en grupos. Se realiza en horario de clase.

La participante 2-Sec, propuso como ejemplo de actividad el grupo de voluntariado que ha creado a partir del alumnado del centro. Se trata de una actividad propia que ha gestionado ella. Se trata de una actividad con metodología Aprendizaje-Servicio en la que las personas participantes realizan un servicio a la comunidad, ya sea acompañamiento de personas mayores, personas con discapacidad y a la planta de pediatría del hospital Marqués de Valdecilla. Se trata de una actividad que, en principio, no parece tener una vinculación directa con la asignatura que imparte, Lengua Castellana y Literatura. En esta actividad participa alumnado de distintos cursos del centro y lo realiza fuera del horario escolar.

La participante 3- Pri presenta una actividad incluida en el proyecto que enviaron del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. La actividad es la Gymkana de los ODS. Se trata de un circuito que han de realizar, superando distintas pruebas relacionadas con los ODS. Se trata de una actividad que han realizado durante la celebración de la semana cultural del centro y en la que ha participado la totalidad del alumnado. Los contenidos son conocidos por el alumnado ya que han trabajado en las diferentes asignaturas que compone su currículum los ODS.

En definitiva, se observa una amplia variedad de posibilidades para poder implementar la ED, desde actividades para una clase, para la totalidad del centro o incluso como actividad para realizar con un grupo de alumnos/as fuera del centro. Lo mismo ocurre con la temática, que es diversa y también lo es la metodología: desde actividades en grupo de carácter reflexivo, de carácter lúdico hasta actividades empleando el Aprendizaje- Servicio.

Vinculación de la ED con el currículum

Tal y como he recogido en el apartado 5.1 para este profesorado la vinculación de la Educación para el Desarrollo con la educación es total. Pero también son conscientes de que hay profesorado que no opina de este modo. En su opinión esto ocurre por la manera en la que la Educación para el Desarrollo está recogida en el currículum, ya que aparece de manera transversal:

“Es complicado, porque lo transversal es “ya lo haré si quiero” o “ya lo haré si tengo tiempo”. Por eso nosotros cuando hicimos en un IES en el que estuve, la propuesta de una optativa era que tiene que estar reglado por un currículum. En el que tú también, evidentemente, como estamos en el juego de que hay que evaluar, hay que puntuar y que hay que dar una nota numérica, que tú también la puedas dar en relación a unos contenidos que tengan que ver con la Educación para el Desarrollo. Entonces debería estar regulado en unidades didácticas, dentro de cada una de las materias.” (1-Bach)

Que la Educación para el Desarrollo esté presente en el currículum es un hecho deseado por más docentes. La profesora de secundaria también lo recoge así:

“Que estuviera dentro de los currículums. Me da igual de matemáticas... Para que te hagas una idea, cuando elaboramos los proyectos, por ejemplo el “Año Internacional del Turismo Sostenible” tenían que desarrollar un proyecto de sostenibilidad, de turismo sostenible. Pues tenían que hacer gráficas, elaborar estudios de impacto ambiental, necesitan las matemáticas. Biología, pues lo mismo. (2-Sec)

Además, señalan que una mayor presencia en lo curricular facilitaría una mayor continuidad de los proyectos e iniciativas que se desarrollen desde el centro. Uno de los participantes explicaba que tal y como se encuentra la situación en la actualidad, en función del docente que esté, se trabajan unos contenidos u otros, o se hace de una manera o de otra. En cambio, si estuviera recogido, habría cierta estabilidad en la línea a seguir. Esto también recoge la complejidad de gestionar el equipo de trabajo que forma el profesorado del centro:

“A mí me parece básico que esté recogido como... porque yo creo que se le da más dignidad. Porque al final lo dejas a que el profesor de turno lo meta en sus materias, de forma transversal, o ampliando una unidad didáctica o saliéndose un poco del contexto del currículum, pues es más complicado. Y estamos un poco a... Ahora estoy yo, pero mañana viene otro. Ahora cojo yo la baja y viene otro. El año que viene no estoy...” (1-Bach)

No obstante, a pesar de que no haya un desarrollo curricular de los contenidos y metodología de la ED, el trabajo que estos docentes realizan en sus centros de trabajo sí que queda constatado a través de sus programaciones y en la programación del propio departamento en el que se encuentran. En el caso de 1-Bach, en su programación aparece recogido que contarán con la colaboración de la ONGD MPDL para desarrollar una parte de la asignatura de filosofía:

“Todo tiene que ir en la programación del departamento y tienen que ser aprobadas en CCP¹⁶. Todo tiene que ir en programación. Aunque no esté muy desarrollado sí que tiene que ir en la programación que tú vas a trabajar con MPDL, temas de cuestiones género o de inmigración. (...) Hombre, una actividad puntual en un aula, no lo recoges. O no sé, de repente aparece un documental muy interesante y te parece traerlo porque viene a colación de algo que salió ayer, pues no está recogido. Pero la mayoría está recogido.”(1-Bach)

¹⁶ CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica, formada por todas las personas que ostentan una Jefatura de Departamento.

Señalar que en el caso de 2-Sec también queda constancia en la programación del propio centro. Hay que recordar que su proyecto forma parte del PIIE del instituto en el que trabaja.

En este punto es también importante recoger como el enfoque de la Educación para el Desarrollo revierte en un tema de gran relevancia en los temas educativos: la convivencia. Resulta interesante recoger este aporte del profesorado participante ya que aún sin ser preguntados por esta cuestión, las tres personas manifestaron el efecto positivo que presenta la ED en la convivencia de los centros.

En resumen, la presencia de la Educación para el Desarrollo en las aulas y en los centros se consigue mediante el uso de materiales ya presentes en el día a día, si bien la metodología difiere respecto a la tradicional puede utilizarse para llevar a cabo la tarea requerida. Parece que el elemento que más condiciona la presencia de la ED en el ámbito formal es que esta aparece recogida en el currículum como transversal.

5.4. Redes y apoyos

En este apartado destaco las aportaciones que realiza el profesorado respecto dos elementos que potencian y acompañan su práctica docente: La presencia de las ONGD y la participación en redes y concursos a nivel autonómico y estatal.

Durante las entrevistas, el profesorado participante se refirió en varias ocasiones al trabajo que llevaban a cabo en colaboración con las ONGD. La totalidad de las personas participantes en la investigación habían llevado a cabo acciones conjuntas y dos de las personas tenían una amplia trayectoria de trabajo conjunto y coordinado.

“Por ejemplo, en nuestra materia, en 1º de filosofía, tenemos un apartado entero que es de ciudadanía, el concepto de ciudadanía. Entonces ahí lo trabajamos. (...) Lo damos en colaboración con MPDL que va a dar una unidad didáctica sobre mujer, sobre cuestiones de género. Como entender un poco determinadas cuestiones de género actualmente. Entonces tenemos la suerte que MPDL trabaja con nosotros en un proyecto que ha aprobado la consejería y está aquí, bueno en esa mesa de allí se sienta A. y A. y

R. nos preparan las... vamos, preparamos con ellos unidades didácticas y se preparan desde historia y filosofía. Este es un apartado concreto, en la parte de ciudadanía trabajamos temas de inmigración, bueno, vamos introduciendo ahí, dependiendo el año, alguna temática concreta.” (1-Bach)

En el testimonio anterior queda patente la tarea que realiza la ONGD en el ámbito formal, concretamente en la asignatura de bachillerato de filosofía.

Para 2-Sec el trabajo que realiza la ONGD “Jóvenes y Desarrollo” en el centro educativo en el que trabaja es altamente positivo. Mantiene desde 2002 una vinculación de trabajo en el ámbito formal con esta ONGD. Manifiesta que este trabajo puede realizarse ya que “Jóvenes y Desarrollo” obtiene una subvención para realizar intervenciones de Educación para el Desarrollo convocado desde la Dirección General de Cooperación. Como explicaba en el apartado dos del presente trabajo, el Gobierno de Cantabria subvenciona, mediante una convocatoria, proyectos de ED. Esta subvención cuenta, desde hace dos convocatorias, con una modalidad exclusiva en la que solo se financian proyectos destinados al ámbito de la educación formal.

El trabajo que realizan las ONGD es valorado como altamente positivo, tal y como se desprende de los comentarios que realizan. En el caso de la docente de secundaria de Lengua Castellana y Literatura, 2-Sec, lo considera:

“Fundamental sobre todo en el tema del grupo de voluntariado. Tú piensa que yo con el grupo de voluntariado, nos reunimos el viernes por las tardes. Yo el 26 de diciembre he estado aquí en el centro con mis alumnos. El 3 de enero también, el 5 de enero también. Eso lo facilita mi director, que hay veces que ha venido a abrirme. Y luego tener el apoyo de una persona, porque no llego. Por ejemplo ir todos los sábados a la residencia ¿qué implica? Todos los sábados...” (2-Sec)

Además, las experiencias de colaboración con las ONGD, en ocasiones, implican una mayor trascendencia de lo meramente académico. Fruto de esta colaboración, 2-Sec me contaba una iniciativa en la que participaba: “Y otra cosa que hace la ONG es que hace un encuentro interregional. Nos hemos ido dos años a Guadalajara y uno a

Barcelona. Donde dijéramos, gente de todas partes de España, lo bueno de ese encuentro es que cada vez hay más centros públicos. El año pasado había un centro de Canarias”. Esta docente me explicaba que el coste de la actividad estaba subvencionada por el centro educativo y por el AMPA¹⁷.

Aun cuando la colaboración con las ONGD no forma parte de un proyecto continuo y con trayectoria sino que incluso cuando se trata de colaboraciones puntuales, estas colaboraciones también se valoran como positiva. Es decir, su contribución a la vida del centro, en una actividad significativa pero puntual también es beneficioso para el centro.

3-Pri señaló que una de las actividades que se llevaron a cabo en su colegio, que requería la presencia de ONG, se contó con su colaboración con un resultado muy gratificante para el conjunto de participantes:

“Estuvimos un año entero aquí en tutorías compartidas... estuvimos hablando... ese año lo dedicamos a las desigualdades en el mundo. (...) Entonces nosotros les planteamos a los chavales una consulta a nivel de centro. (...) Les sacamos unos sobres grandes afuera, a ese porche donde nosotros interactuamos mucho con todo. (...) Y decidimos investigar y aquí tuvimos en una tutoría compartida vinieron doce ONG, (...), y fue una pasada de día, fue una auténtica pasada. (...) Cada ONG vino hacer lo que quiso hacer. (...) Hubo unas que resultaron mejor que otras, lógicamente, te puedes imaginar. Fue muy bonito hasta el encuentro entre ellas. (...) No sabían muy bien dónde venían, ni a que venían. Las mismas ONG pasadas de “¿Y esto? ¿Este montaje?” Un montaje había aquí... transformamos el colegio ese día, buscamos todos los logotipos de las ONG. Y a partir de ahí nos dio pie para estar trabajando durante el año... fue un monográfico todo el año.

P: Y este año ¿seguís en contacto con alguna ONG?

R: Aquello acabó. Es que trabajamos así...” (3-Pri)

El otro de los elementos que quería indagar con la presente investigación era el impacto de la creación de redes a nivel autonómico así como las convocatorias de premios en la implementación de prácticas de Educación para el Desarrollo.

¹⁷ AMPA son las siglas de Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as.

En este sentido, pregunté al profesorado participante por la Red de Escuelas Solidarias. Esta Red fue creada en el año 2014 desde la Consejería de Educación con el objetivo de facilitar la creación y consolidación de planes de ED en los centros y formar al profesorado de los centros integrantes en la Red. No obstante, ninguno de los centros educativos de los y las docentes que participaron en la investigación formaban parte de la Red de Escuelas Solidarias. Los motivos fueron diversos. En primer lugar, 1-Bach señaló que en su centro no era posible, ya que para formar parte de la Red implica el compromiso de porcentaje elevado de profesorado del centro. En segundo lugar, la participante 2- Sec, señala la inviabilidad por la falta de tiempo, ya que participar en este tipo de iniciativas requiere mucho tiempo y esfuerzo. Finalmente, la tercera de las entrevistadas, señaló que desconocía la existencia de esta Red.

No obstante, además de la Red de Escuelas Solidarias existe en Cantabria otra red que permite al profesorado estar en contacto con otros y otras profesionales que trabajan bajo el enfoque de ED. Se trata del seminario “Educación para el Desarrollo en la escuela” impulsado desde el Centro de Formación del Profesorado. Además de suponer un espacio de encuentro y de intercambio, desde el seminario se detecta y propone formación para el profesorado en materia de ED.

Respecto a la convocatoria del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, resultan interesantes las respuestas obtenidas.

Por un lado, hay un grupo de docentes que, al igual que ocurría al ser preguntados por su participación en la Red de Escuelas Solidarias, muestran la dificultad de articular un trabajo común de centro para presentarlo a la convocatoria pero además muestran dificultades en el acceso a la participación en la misma. En el caso de la profesora de secundaria, 2- Sec, explica la dificultad que presentan las fechas de la convocatoria, principio de septiembre, que es cuando se está empezando el curso y se está organizando todo. Además cuenta el problema técnico que tuvieron y que les impidió entregar en plazo la solicitud el año que pudieron realizar el proyecto.

“No entramos en plazo. No llegamos. La iniciativa de Vicente Ferrer, el problema, saca la convocatoria en junio y julio. Y hay que presentarlo antes del 7 de septiembre. Inviabile. Este año vi la convocatoria, 7 de septiembre y dije “no”. El año pasado sí. Y nos lo curramos. ¿Qué nos pasó? Hubo un problema y lo mandamos el último día. (...) Nos dio tiempo a elaborar el proyecto y, a la hora de mandarlo, no lo conseguíamos. Llamando como locos, no sé qué, a las dos de la tarde. Y al final lo mandamos a las 14:05, fuera de plazo. No nos lo admitieron. Entonces para mí, está muy bien, pero requiere un esfuerzo extra. (...) Así que... El problema de Vicente Ferrer es el momento en el que se convoca. O sea, tú no puedes... sobre todo en centros públicos. El año pasado lo ganó un centro de aquí. (...) Hay un trabajo de fondo brutal. Pero claro, requiere un esfuerzo... yo no llego, yo no puedo. Pero si sería interesante, o sea, está ahí. Yo siempre lo pienso, pero (...) ¡Ay! Alguna vez lo lograremos” (2-Sec)

Sin embargo, una de las docentes participantes en la investigación sí que trabaja en uno de los centros que ha ganado el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. El premio incluye un viaje para dos personas, docentes del centro ganador, en el que se visitan proyectos, se recibe formación y es un encuentro con otros centros premiados. De su testimonio se extrae el alto valor de la experiencia:

“Un reconocimiento. Así, bien fácil. A mí a nivel personal ha supuesto un reconocimiento por parte del claustro. Porque la persona que tenía que ir. Tenían que ir dos personas y no podían ir más que dos personas. Una de ellas fue (...) la que presentó el proyecto. (...)Y que el claustro decidiera que fuera yo, para mí fue muy emocionante, que quieres que te diga. Es que nadie se cuestionó, fíjate, estamos hablando que yo llevo 40 años en la enseñanza. Jamás en la vida me había tocado el gordo de esta manera. O sea, un reconocimiento que te vayas a la República Dominicana a todo plan. No todo plan de lujo. Una experiencia a todo plan. Es que vi unos contrastes (...) En la vida haces un viaje así. Para mí fue una experiencia increíble. Increíble de llena, de recuerdos, de todo. El poder hacer eso, el que la vida te haya dado esa oportunidad, me parece un regalazo. Y que los compañeros decidieran que fuera yo, ¿qué quieres que te diga?” (3-Pri)

Para la maestra 3-Pri la experiencia por sí misma ha sido muy significativa pero también la ha vivido como un reconocimiento hacia su persona por parte de sus compañeros y compañeras del colegio, ya que fue la persona elegida para disfrutar del premio.

Resultan también interesantes las reflexiones surgidas al haber ganado el premio y vivido la experiencia, que reflejan su sentimiento de soledad en la práctica que están llevando a cabo:

“Nos juntamos los quince premiados y nos fuimos a la República todos y allí intercambiamos todas las experiencias que habíamos tenido (...) fijate que te estoy hablando de quince centros de toda España. (...) Vimos unas experiencias preciosas de Educación para el Desarrollo. Y ahí dijimos “¡Qué bien! Nos creíamos que éramos solas las que hacíamos esto.” Decíamos L. y yo, que éramos las que fuimos (...) Y todos nos dimos cuenta que en nuestra ciudad éramos un poco esa isla en el desierto que predica. Teníamos esa sensación.” (3-Pri)

El ganar este premio también ha tenido repercusión para el propio centro tal y como se recoge en sus palabras:

“Supone el obligarte de alguna manera a tener que estar ahí arriba. Ya sabes que llegar es muy fácil pero lo difícil es mantenerse, siempre se ha dicho. Y es una realidad, porque parece que has llegado al tope y ahora ¿qué hago para que esto siga tirando, siga funcionando? Porque lo que si nos hemos dado cuenta que hay que innovar permanentemente, no vale lo que hice, por muy bueno que fuera, es que este año es diferente. Si notamos, porque los que estamos aquí metidos en esta rueda, ya te has acostumbrado a cómo va esta rueda.” (3-Pri)

Sin embargo, hay elementos de mejora respecto al reconocimiento de trayectorias y de buenas prácticas docentes. Es decir, en el caso del centro ganador del Premio Nacional Vicente Ferrer no ha sentido un reconocimiento por la Administración Cántabra.

De las aportaciones que hacen el profesorado que participa en la investigación se recoge el papel importante que las ONGD realizan en su centro educativo y la alta valoración que otorgan a su trabajo. Preguntados por otros apoyos se obtiene que la Red de Escuelas Solidarias no ha tenido repercusión en sus respectivos centros a pesar de que en ellos se trabaje la ED. Finalmente, la experiencia del Premio Nacional de Educación

para el Desarrollo Vicente Ferrer supone una vivencia muy enriquecedora para las personas que viven el premio pero también repercute en el propio centro.

5.5. Barreras y ayudas

En este último eje recojo las principales limitaciones y fortalezas que siente el profesorado al llevar a cabo la Educación para el Desarrollo en el aula.

Atendiendo a las debilidades que describen las personas participantes en la investigación, estas se pueden agrupar en torno al papel que juega el profesorado de los centros educativos, tanto los compañeros y compañeras de las personas entrevistadas como el personal docente de otros centros educativos.

Respecto a las impresiones que muestran del profesorado de su centro, señalan la dificultad de poder hacer partícipes a un mayor número de este colectivo:

“Tiene que haber un grupo y aquí lo hay. Aquí hay un grupo importante, empezando por el grupo directivo. Si somos 33 en el claustro pues 10 personas que llevamos aquí años y que entendemos la educación de esta manera, que no nos importa estar aquí una hora más si queremos sacar esto adelante para mañana. Este tipo de forma de trabajar. Que nos entendemos de maravilla entre nosotros y que somos capaces...y tenemos esa capacidad de arrastrar, es un modelo fácil de llevarle. Si vas tú por delante y no estás dando trabajo. ¡Cuidado! Es que nosotros damos todo el trabajo hecho. Esa es otra. A la gente le damos una hoja con todo el asunto: Vamos a estar diez minutos...vamos a ver este video... Sí que es verdad que has hablado con ellos, has decidido, has apalabrado, en ningún momento es imposición...pero se lo das todo por escrito. Y claro, es mucho más fácil. Se entiende más fácilmente. Sí que es bonito después cuando acabas la tutoría compartida, en la sal de profesores, ese viernes, bajas...Porque después de la tutoría es el recreo: “A mí me ha salido muy bien”. Se genera una dinámica muy bonita.” (3-Pri)

Otra de las limitaciones sentidas recalca en el desconocimiento del tema entre un número elevado del profesorado, lo cual dificulta impulsar proyectos de centro en el que es necesaria la participación de un gran porcentaje del profesorado del centro:

“Porque implica un compromiso de la mayoría del claustro en la que, yo te soy sincero, el 60% del claustro tú le preguntas que es Educación para el Desarrollo y no lo saben. No saben de qué estás hablando. Creen que a lo mejor estás hablando de cooperación cuando hay un terremoto, pero no saben.” (1-Bach)

Respecto a las dificultades percibidas en torno a la incorporación del profesorado en proyectos de centro señalan también otra limitación: profesorado que se niega a participar en aquellas actividades que considera que no forman parte de su papel como docente:

“A ver, hay profesores. Hay un porcentaje muy pequeño de profesores, que lo hay en todos los centros, que se ciñen al currículo, a lo que dice la ley. Entonces, no le pidas que se salga de ahí, porque no se va a salir. Ni va a colaborar para que otro se salga. O sea, que eso también lo hay.”(1-Bach)

Respecto a la participación del profesorado en la vida del centro, participando y aportando a la dinámica general es un tema que preocupa a la totalidad del profesorado participante en la investigación. Es por tanto la gestión de los equipos de trabajo un elemento de vital importancia para 1-Bach, 2-Sec y 3-Pri. Como puede desprenderse de este hecho, esta dificultad está presente en todas las etapas educativas incluidas en esta investigación. En este sentido, resulta importante recalcar que en los centros educativos públicos se accede mediante concurso-oposición y que son los y las trabajadoras las que van solicitando, a partir de su situación en la lista, los destinos que desean. De este modo, no hay posibilidad de confeccionar un equipo de trabajo acorde con las necesidades y deseos del centro sino que el equipo se crea a partir del resultado de las elecciones personales.

La relación con las familias es otro de los elementos que, para el profesorado entrevistado, puede ser fuente de dificultades, si bien es cierto que manifiestan que se trata de situaciones puntuales:

*“A veces en temas un poco más así puede haber una familia que se oponga, que se hable de determinadas cosas, pero no es lo habitual.
P: ¿Te ha pasado eso?*

*R: En algunas cuestiones de género sí que ha habido alguna familia que ha protestado.”
(1-Bach)*

Además de por la temática a tratar, o por el enfoque de la misma, hay otros elementos que pueden generar rechazo en las familias. 3-Pri comentó durante la entrevista que en una ocasión tuvo un desencuentro con una familia de sus alumnos. El alumno era un alumno brillante académicamente pero mostraba muchas dificultades de relación con el resto de la clase, debido a esto, 3-Pri llamó a la familia. Cuando les recibió la familia estaba molesta, pues consideraba que no había motivo para la cita con la maestra, ya que su hijo era un alumno ejemplar. Cuando 3- Pri les explicó que el motivo de la cita era la mala relación y los comentarios tan hirientes a sus compañeros, la familia mostró su total desacuerdo con la intervención de la maestra llegando a decirle: *“Si no le importa, señorita, usted a lo que se dedica”*. 3-Pri les explicó las funciones que entendía que tenía como maestra, pero la familia no estuvo de acuerdo, provocándose un enfrentamiento. Para 3-Pri se trata también de hechos puntuales pero que son hechos que son difíciles de olvidar *“pero fíjate tú, hace un montón de años y no se me ha olvidado esa conversación. Es que me acuerdo que me miraron”*.

Otros elementos, a juicio del profesorado, necesarios y de gran ayuda en aras de conseguir una mayor presencia de ED en las aulas y que en la actualidad no se encuentra es poder contar con encuentros de experiencias:

“Yo echo en falta un tema de encuentros de experiencias. Que haya un espacio una vez al año en el que se puedan contar experiencias de innovación educativa (...) Yo creo que hay mucha gente haciendo cosas muy buenas en muchos centros de los que no tenemos ni idea. Y que a veces no se tiene ni idea dentro del propio centro. Nosotros a veces nos enteramos de cosas que hace aquí algún profesor, pero nos enteramos tres meses después” (1-Bach)

Otro elemento que 1-Bach señala como interesante y útil y que actualmente se carece de él, es un banco de recursos. Un banco de recursos en el que se puedan encontrar materiales y propuestas de calidad organizadas por temáticas y edades.

También el profesorado encuentra limitaciones para poder llevar a cabo las tareas que tiene asignadas en el tiempo de trabajo del que dispone para ello. Explican que coordinar y preparar estas actividades requiere un mayor tiempo del habitual y que frecuentemente carecen de este tiempo con lo cual terminan empleando horas de su tiempo personal, tal y como señala 2- Sec.

Además, tal y como a lo largo de la entrevista 2-Sec explica, su circunstancia como madre de una niña de 10 años implica una serie de condicionantes a la hora de poder realizar ciertas actividades o disponer de tiempo. Además de una situación de dificultad en la conciliación, se observa también una situación ligada al género. Ya en la presentación explica que en los últimos años siente que no ha participado como solía hacerlo: *“Sí que es verdad que en los últimos años lo que puedes abarcar es... tengo una niña de 10 años con lo cual en los últimos 10 años mi prioridad... sí que es verdad que sí que haces cosas, pero el ámbito en el que más puedes hacer es en la educación y en tu centro”*. En otro momento de la entrevista, hablando de la formación- convivencia que la ONGD con la que colabora realiza para el grupo de alumnos/as, explica que ella tiene que desplazarse hasta ese lugar y que la persona con la que iba a dejar a su hija finalmente no puede hacerse cargo por lo que decide llevarla con ella al encuentro: *“Viajo con mi hija, porque el primer año no tenía con quien dejarla y dije vale, yo tengo que ir con la niña. Y la niña desde entonces va si o si, y si no la llevo me deshereda como madre. Y yo la llevo porque yo creo que es fundamental para su formación”*.

También se recoge la dificultad de conciliar vida laboral, familiar y personal: *“Yo con la ONG, con Jóvenes y Desarrollo iba a hacer un curso de formación, que dije “lo voy a hacer, lo voy a hacer ya” y a día de hoy... no. Pero porque al final era lo que te digo, yo tengo una niña de 10 años por y para ella. Entonces cuando llego a mi casa me pongo a corregir comentarios de 2º de Bachillerato (...) Lo que te decía del proyecto de voluntariado, yo llego a las Navidades agotada. Agotada. Además mi pareja está fuera de aquí, estoy yo sola con la niña. Es casa, es familia, es trabajo... Llegas hasta donde llegas. Hay veces que te gustaría participar en más cosas, sí, por supuesto”*.

También se recoge la necesidad de apoyos para la crianza: *“Lo que te decía, yo ahora estoy sola con la niña. Mis padres viven a 40km de aquí. No es viable”*

También se señala como limitación el apoyo, o falta de apoyo, que sienten que la consejería de Educación tiene respecto a la ED ya que no hay un plan financiado de apoyo a la Educación para el Desarrollo, tal y como señala 2-Sec:

“Es decir, ¿qué quieres priorizar?, porque educación para el desarrollo no es un proyecto de la Consejería, así como sostenibilidad o igualdad sí, y esos proyectos tienen sus horas o su financiación. O hasta cierto punto tuvo financiación, educación para el desarrollo no. (2-Sec)

En este sentido, el profesorado agradecería un mayor reconocimiento por parte de la administración del trabajo que vienen realizando, tal y como expresa la maestra 3-Pri:

“No sé si premios pero sí reconocimiento. Pero a nivel de institución, a nivel pequeño, de casa. Yo creo que te den un premio a nivel nacional y que sea justo cuando te lo dan que la consejería se entere de que haces cosas... Y que entonces vayan y vengan y quieran enterarse de qué estás haciendo en este colegio. O sea...”

No obstante, también existen elementos que suponen una ayuda para los docentes que desean implementar la ED. A través de los testimonios del profesorado se identifica que uno de estos elementos es que cada vez hay más docentes realizando este tipo de práctica, es decir, que cada vez más, está más generalizada.

El profesor de Bachillerato, 1-Bach, así lo percibe. Además considera que las temáticas que tradicionalmente venía abordando la ED cada vez están más presentes:

“Yo creo que se está trabajando en el buen camino. Es decir, que va lento pero ya empiezan a ser temas como más habituales y hay más profesorado que lo está trabajando.” (1-Bach)

En el caso de 2- Sec, profesora de secundaria, también señala en la misma dirección que 1-Bach. Se muestra esperanzada al sentir que cada vez más estos contenidos llegan a una mayor parte del alumnado. Ella lo explica por el hecho de que estos temas

estén incorporados en el libro de texto lo facilita permitiendo que se traten en la mayoría de las clases:

“Yo creo que sí, que cada vez más. Pero porque la gente cada vez está más concienciada. Y vuelvo a lo mismo, simplemente tú vas a los libros de texto de lengua y los textos que aparecen están relacionados con...”

P: Claro, pero quizás lo traten, pero no de una manera tan reflexiva y consciente de la forma en la que lo haces tú. Si no que está ahí el texto y no profundizo, nos quedamos en una cosa más superficial.

R: No, yo creo que no. Cada vez más se trabaja más.” (2-Sec)

Iniciativas como el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer también son percibidas por el profesorado como un elemento favorable que permite que la ED este más presente en los centros educativos.

Otro de los elementos que facilita y potencia el que el profesorado participante continúe trabajando desde la ED, es decir, otra de las fortalezas de la Educación para el Desarrollo es el interés que desprende el alumnado. Señalan que tanto la temática que tratan como la manera de presentarla hace que el alumnado se sienta más interesado y motivado, lo cual repercute positivamente en el profesorado.

Como se recoge en el testimonio de 1-Bach el interés del alumnado puede venir de la metodología que emplea en la actividad:

“Agradecen que haya espacios de reflexión. Tampoco pueden ser muchos porque enseguida se les va la pinza. Ellos lo reciben como algo distinto, y en general son bastante receptivos. Como mucho en algún juego, o tiene que ver con algún Role-Playing en el que tengo que hacer de no sé qué. Bueno, pues sí que (...) en general son bastante receptivos.” (1-Bach)

En el caso de 2-Sec el interés parece que se centra en la temática elegida y en la metodología, ya que el alumnado va a tener que investigar sobre los temas que están trabajando en la clase:

“Por ejemplo, esta mañana, que hemos empezado con el proyecto de la sanidad vegetal y bueno, están encantados. Están como locos, “el aceite de palma” “investigar” “la concienciación” o “los productos bio”, “la deforestación.” (2-Sec)

6. Discusión de los resultados y conclusiones

Como se recogía en el marco teórico del presente trabajo, la **definición de Educación para el Desarrollo** es compleja. A lo largo del tiempo ha ido evolucionando a medida que el objetivo de la ED se iba transformando para adaptarse a las necesidades y maneras de entender el contexto. Al mismo tiempo y como señalan los resultados de esta investigación se trata de una definición compleja también para el profesorado que pone en práctica la Educación para el Desarrollo.

Esta complejidad ha quedado recogida en las definiciones y maneras de entender la ED presentadas por parte del profesorado participante en la investigación. Con sus testimonios ha quedado plasmada la diversidad de temáticas que permite abordar, las distintas maneras de entenderla y de llevarla a la práctica en el aula.

Resulta significativo que cada docente ha presentado una particular visión de la Educación para el Desarrollo pero la ED ha tenido la capacidad de adaptarse a los requerimientos de cada realidad. En el testimonio de la maestra, recogía que, en una ocasión, el alumnado de la clase presentaba muchas dificultades de relación y que por ello se centró en ese aspecto durante un largo periodo de tiempo. Además, a lo largo de los testimonios del profesorado participante se observa como sus materiales, recursos y estrategias a la hora de llevar a cabo el enfoque en ED han ido variando en función de la disponibilidad de estos. Se trata sin duda de una de las potencialidades que presenta.

Además, es interesante presentar el análisis de las definiciones proporcionadas por el profesorado. En todas ellas presentan una definición que se adscribe en la llamada 5ª generación de la Educación para el Desarrollo. Como se señala en el marco teórico, esta generación, también denominada como “ED para la ciudadanía global” presenta una definición de ED que corresponde con la 5ª generación de ED. Esta generación de ED, presenta un enfoque que pasa de la teoría a la acción. Una vez conocidas y analizadas las causas, busca traspasar el terreno de lo teórico para pasar a la acción, a la movilización, y propiciar el cambio o la transformación.

Respecto a la **formación**, resultan llamativos los resultados obtenidos en este sentido. Tal y como recogía en el marco teórico del presente trabajo, desde los centros de formación del profesorado (CEP) se está ofertando una línea de formación para el profesorado sobre Educación para el Desarrollo. Estas formaciones tienen el objetivo de que la ED se incluya en los centros educativos y que paulatinamente tenga una mayor presencia en los currículums de las asignaturas.

No obstante, las personas participantes en la investigación no señalan al centro del profesorado, (CEP) como principal agente de formación. El profesorado que forma parte de la investigación señala otras fuentes para su formación en materia de ED. En este sentido cabe mencionar que señalan a las ONGD como los principales agentes de formación en materia de Educación para el desarrollo.

Señalar además, que tal y como recogía en el marco teórico del presente trabajo, también la estrategia cántabra de ED incide sobre la importancia de incluir formación de Educación para el Desarrollo en el centro del profesorado.

Es decir, a tenor de los datos obtenidos se está impulsando entre el profesorado un tipo de formación que estos no perciben como beneficiosa ya que no está llegando al profesorado. Tal y como señalan, optan por formación impartida por las ONGD o de temáticas muy concreta que prefieren recibir a través de otros agentes formativos.

A raíz de estos resultados se pueden extraer lecciones aprendidas con el objeto de proponer formación al profesorado y que esta sea percibida como relevante para su quehacer profesional.

En este sentido, a partir de los testimonios de docentes, se extrae que valoran de manera positiva las formaciones realizadas en el marco de una experiencia mayor, como la vivida en República Dominicana con motivo del premio Nacional de Educación al Desarrollo Vicente Ferrer por una de las participantes. O la experiencia a tenor de la Beca de la AECID para cursar formación en Colombia y en Bolivia. O la realizada en México por la otra docente. En este tipo de experiencias, además de la formación se está en

contacto con otras realidades, personas...y resultan altamente significativas por el profesorado.

Otra de las lecciones aprendidas que nos puede revelar esta investigación es que hay determinadas formaciones que el profesorado valora especialmente y que versan sobre aplicación práctica de contenidos de ED, como el caso de Aprendizaje-Servicio o recursos para poder aplicar *gamificación* en el aula.

En este sentido recoger que hay diferentes formadores que resultan especialmente interesantes por su gran capacidad comunicativa, trayectoria y contenidos. Sería interesante poder contar con estas personas o analizar cómo logran esa capacidad de influencia y movilización.

Finalmente, poner de manifiesto lo complicado que resulta dar continuidad a los proyectos gubernamentales ante los cambios de gobierno, como el caso de la Red de Escuelas Solidarias. Uno de los objetivos de esta red, como señalaba en el marco teórico era formar en ED al profesorado. Sin embargo, parece que en la actualidad la Red de Escuelas Solidarias no está activa. Por ello resulta importante que este tipo de proyectos no dependa de este modo de decisiones políticas.

Atendiendo al apartado de la **Educación para el Desarrollo en acción** se recoge por un lado que los materiales que se emplean no son materiales sofisticados, costosos o difíciles de conseguir. Sino que se trata de materiales cotidianos, solo que empleados con una finalidad educativa. Lo importante de los materiales es la intencionalidad con la que sean presentados y utilizados. Esto quedaba patente con el ejemplo del libro de texto que nos ofrecía la participante de Educación Primaria.

Por otro lado, relacionado con los materiales, otro elemento de análisis es la metodología empleada. En el caso de la metodología, el profesorado participante sí que habla de formaciones para conocer en profundidad la metodología propia de la ED, como en el caso de Aprendizaje-Servicio (ApS) y también hablan de una metodología característica de otros actores de la ED: las ONGD.

Relacionado con la puesta en marcha de proyectos de ED se recoge la importancia de que la Educación para el Desarrollo aparezca recogida en el currículum académico, ya que de la manera en la que está presente ahora, como contenido transversal, no se garantiza su implementación. En este sentido se señala la dificultad de dar continuidad a proyectos de centro, o de departamentos ya que un alto porcentaje del profesorado de los centros es fluctuante. Tal y como la ED se encuentra en la actualidad, responde a intereses de determinados profesores y profesoras quienes deciden educar en este enfoque. Se trata de una cuestión de voluntad. Cabe destacar que en la investigación que llevó a cabo Ruiz Varona (2012) ya se señalaba a esta como una de las causas de la ausencia de una mayor presencia de la ED en el ámbito de la educación formal.

En el apartado de **redes y apoyos** cobra un especial protagonismo el trabajo que realizan las ONGD en los centros educativos, es decir, en el ámbito de la educación formal. Estos trabajos forman parte de un acuerdo estable y duradero en el que las ONGD participan en la vida del centro ya sea aportando recursos, experiencias, o incluso docencia en algunas temáticas concretas. En este sentido es interesante ver como la convocatoria que realiza la Consejería de Educación, actualmente, Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo, convoca para que las ONGD puedan realizar actuaciones en este ámbito. Tal y como recogía en el apartado dos del trabajo, recientemente se ha realizado un cambio en la convocatoria de forma que ahora hay dos modalidades: educación formal y educación no formal. Este hecho resulta beneficioso para los centros educativos ya que los proyectos han de conectar con la realidad de los centros.

Una de las posibles redes de apoyo para implementar la ED en los centros es la Red de Escuelas Solidarias pero las personas participantes en la investigación no formaban parte de ella. Este hecho me resulta llamativo ya que son personas con amplia trayectoria tanto docente como implementando ED en las aulas. En este sentido cabe plantearse la eficacia de la Red como elemento aglutinador de experiencias de ED o analizar si la Red cumple con las necesidades que presenta el profesorado.

Además de la Red de Escuelas Solidarias, desde el centro de formación del profesorado se ha impulsado la creación de un seminario, llamado “Educación para el Desarrollo en la escuela”, que posibilita el encuentro del profesorado, el intercambio de experiencias y la planificación de acciones.

Finalmente en este apartado de redes y apoyos, se analiza el impacto que tienen las redes y los apoyos tanto para el profesorado que participa en la investigación como para los centros educativos en los que trabajan. Esta experiencia se valora como altamente positiva y sirve de elemento motivador para continuar el trabajo en ED. A nivel personal también son positivas las experiencias vividas: el encuentro con otras personas ganadoras del certamen, el viaje y la formación. Tal y como recogían Mesa y Caballero (2011) el impacto posterior de este premio es reducido, ya que se trata de un premio convocado desde el Ministerio que después premia a centros situados en diferentes comunidades, con distintas legislaciones. Para estos autores el impacto real pasa por poder modificar las legislaciones autonómicas ya que es en este ámbito donde se determina finalmente las dedicaciones, permisos, y el ofrecer las condiciones al profesorado para poder desarrollar proyectos innovadores.

Respecto a este premio, señalar por último que el profesorado detecta elementos de mejora en el acceso a la convocatoria debido a los tiempos en los que se convoca y se ha de entregar.

Respecto a las **barreras** que percibe el profesorado participante en la investigación se pueden señalar que se articulan en torno a elementos externos de los docentes. Es decir, las atribuciones de las limitaciones quedan explicadas por agentes externos tales como algún grupo de profesorado del centro o algunas familias del alumnado al que imparten clase.

A lo largo de las entrevistas, el profesorado ha ido señalando algunos elementos que podría revertir esta situación, tales como una mayor formación entre el profesorado, mayor oferta formativa para realizar como formación permanente, pero sin duda, el hecho que facilitaría la reducción de estas barreras es que la Educación para el Desarrollo ocupe

un espacio en el currículum oficial de las diferentes etapas educativas. Con una presencia oficial en el currículum se minimizarían las barreras percibidas respecto a determinado profesorado y familias.

En este apartado incluyo también uno de los temas emergentes durante la investigación: la gestión de equipos. Este tema aparece en las entrevistas de todas las personas participantes, lo cual hace pensar que se trata de un tema de gran relevancia para el profesorado. Debido a esta importancia es aconsejable prestar más atención a estos procesos grupales y dotar a los profesionales de la educación de herramientas que les posibiliten una relación e interacción grupal adecuada. Formación sobre esta temática pero también espacios y tiempos de trabajo que puedan estar dedicados a estas cuestiones y que estén dinamizados por profesionales. De igual modo es importante que las personas que lideren los proyectos de centro, posean habilidades y recursos para la gestión del equipo. A tenor de los resultados obtenidos, parece importante potenciar este tipo de formación y de recursos a través de planes de formación del profesorado. Se trata de elementos de vital importancia para conseguir el éxito de un proyecto.

Así mismo la ausencia de horas de trabajo destinadas a poder gestionar y preparar correctamente las actividades de Educación para el Desarrollo suponen una dificultad importante para poder llevar la ED a la práctica. En muchas ocasiones esta falta de tiempo de trabajo es compensado con la aportación de tiempos personales, lo cual supone un desgaste y malestar entre el profesorado. También se recoge la dificultad de la conciliación de la vida profesional, familiar y persona, que es expresado por una de las docentes. En este sentido Escudero y Mesa (2011) señalaban como una de las conclusiones de su diagnóstico sobre la situación de la ED que “Buena parte de lo que se hace reside en el voluntarismo de un profesorado comprometido con estos temas pero que supone un alto coste personal y profesional”. Y casi 10 años después, nos encontramos en el mismo punto.

Atendiendo a las **ayudas** percibidas: la implicación de cada vez más docentes interesados en la ED y el interés que provoca en el alumnado. Se trata, sin duda, de un buen momento para aprovechar esta circunstancia. En el contexto actual hay elementos

que pueden actuar como sinergias de este hecho, tales como la existencia de una Estrategia Cántabra de ED y su plan de Acción. Así mismo, desde el Centro de Formación del Profesorado se está apoyando y potenciando la formación del profesorado en esta área. Es decir, institucionalmente se recibe un apoyo en la temática y existen líneas de trabajo que permiten impulsar la ED. El hecho de que haya cada vez más personas interesadas y se perciba un apoyo de la comunidad educativa puede ser un aliciente para seguir potenciando la implementación de la ED a un nivel, cada vez más curricular.

Tal y como recoge Longueira (2019), uno de los retos presentes en la ED es potenciar la formación de los y las profesionales de manera que puedan adoptar un enfoque en ED de calidad. Atendiendo a la realidad cántabra, con el papel que el CEP viene manteniendo desde el año 2016, se puede señalar que se trata de un reto en el que estamos avanzando.

En este sentido, otro de los retos planteados por Longueira (2019) es la identificación de nuevos agentes y maneras de participar en el enfoque de ED. Analizando los resultados se observa que en la etapa de Educación Primaria sí que hay una cultura de la participación del alumnado. Por ejemplo, se observa cuando la maestra explica que el alumnado decidió que participasen las ONGD. Sin embargo, en la etapa de Educación Secundaria esta participación del alumnado no se percibe con tanta claridad. Atendiendo a estos datos, se puede señalar que uno de los nuevos agentes podría ser el alumnado con el que ya ha comenzado a trabajar esta cuestión desde los centros de primaria. Estamos ante el reto, y ante la oportunidad, de trasladar la propuesta a los centros de secundaria.

7. Limitaciones y líneas futuras

Una vez realizada la investigación, presento las limitaciones percibidas y encontradas en la realización de la misma, fruto de la reflexión y del análisis al trabajo realizado. También describo posibles líneas de investigación futuras surgidas de este proceso de reflexión y análisis.

7.1. Limitaciones

Atendiendo a las limitaciones, divido las mismas en dos grandes grupos: contexto de trabajo de las personas informantes y contexto de la investigación.

Respecto a las características de las personas informantes, en primer lugar, señalar que la presente investigación ha contado con la participación de profesorado que imparte docencia en centros ubicados en dos núcleos importantes de población. Este hecho ha sido casual, es decir, no se trataba de un criterio de selección. Es por ello que los datos y resultados se derivan de contextos urbanos. En este sentido, sería interesante poder analizar si las prácticas docentes se ven influidas por la localización del centro, lo cual me lleva a tener en cuenta una posible línea futura de investigación.

En segundo lugar, recoger que si bien el contacto con el profesorado ha sido sencillo, encontrar tiempos para la realización de la recogida de información ha sido más complejo. La totalidad de los encuentros con las personas participantes se ha producido en su lugar de trabajo en tiempos que tenían disponibles, por lo que, en ocasiones el tiempo del que se disponía era limitado.

Finalmente señalar que el acceso a las personas participantes se ha producido tras encuentros con el secretario técnico de la Coordinadora Cantabra de ONGD y por el Director del CEP de Santander, quienes conocen el trabajo de estos docentes. He de señalar que, por mi condición de voluntaria de una ONGD colaboro en la Coordinadora Cantabra de ONGD, por lo que conozco a su secretario técnico. Mi vinculación con las

ONGD ha podido condicionar que, por mediación del secretario técnico, estas personas hayan accedido a participar en mi investigación y que en el marco de la misma hayan dado por sabida alguna información.

Atendiendo al contexto de la investigación he de señalar que he encontrado una limitación temporal dado que se adscribe a una investigación enmarcada en un Trabajo Final de Máster.

Otra de las limitaciones que puedo recoger es mi propia limitación como investigadora novel. Repasando las transcripciones de las entrevistas encuentro que hay preguntas que debería de volver haber hecho o situaciones sobre las que debería de haber profundizado. No obstante, entiendo que este análisis forma parte del proceso de aprendizaje.

7.2. Líneas futuras

El proceso de análisis y reflexión también ha arrojado propuestas de posibles líneas futuras de investigación.

Una de ellas surge al realizar las entrevistas en los centros educativos del profesorado participante. Al desplazarme a cada centro pude observar lo diferente que resultan unos centros de otros. Elementos como la disposición en el centro de los despachos y lugares comunes, los elementos que están expuestos por las paredes del centro: desde normativa hasta cartelería de propuestas de ocio pasando por trabajos académicos... Atendiendo a estas características observables resultaría interesante poder convertirlo en objeto de análisis del que poder extraer datos. Del mismo modo que sería muy enriquecedor poder realizar observaciones tanto en el centro como en el aula de modo que pudiese analizar el currículum en acción.

Así mismo, tal y como señalaba previamente, fruto del análisis y reflexión del trabajo surgía la cuestión de que no hay participantes de zonas rurales por lo que podría

ser interesante analizar si la localización geográfica influye en la práctica de Educación para el Desarrollo.

Otra línea de investigación relevante radica en recoger voces de otros agentes como ONGD, alumnado, familias.

Finalmente señalar que los temas emergentes de la presente investigación también posibilitan nuevas vías de investigación, estos son: conciliación personal y familiar con el profesorado que implementa ED, la gestión de equipos de docentes en la realización de un proyecto de centro y el fomento de vocaciones en el alumnado.

8. Bibliografía

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). Educación para el Desarrollo. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. HEGOA. Vitoria.

Argibay, M., Celorio, G y Celorio, J (2009): *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa.

Disponible en: http://www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion_def.pdf. [Fecha de consulta 3 febrero 2020].

Baselga, P., Ferrero, G. Boni, A., Ortega, M.L., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J.J y Monterde, R. (2004). La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

Bautista García-Vera, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de educación primaria. *Alteridad*, 12(2), 202-214. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.06>.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

Bolívar, A; Domingo, J. y Fernández, M. (1998). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada: Force, Universidad de Granada.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.

Bourn D. (2014): *The Theory and Practice of Development Education: a pedagogy for global social justice*; London: Routledge

Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética en la investigación educativa. *Agora*. No. 1/2001. (p. 2). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248>. [Fecha de consulta 3 febrero 2020].

Caballero, I. (Coord.). (2004) *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: UNESCO Etxea.

Calvo, A. (2017). 'The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9 (1): 18–32. DOI 10.18546/IJDEGL.9.1.03.

Calvo, A.; Susinos, T. y García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573.

Celorio, G. (2007). "Educación para el Desarrollo", en CELORIO, G. y López de Munain, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, 2007. Disponible en: <https://libros.metabiblioteca.org/handle/001/491> [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora: marco teórico-Pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los Centros de Secundaria*. VSF-Justicia Alimentaria Global.

Celorio, G y López de Munain, A. (2007.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, 2007

Coordinadora ONG para el Desarrollo España (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid.

Cohén, L. y Manion L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

CSIC (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Delors, J. (1996). Introducción. En Delors, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO.

Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En Kvale, S. *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gallego, Rubén (2018): Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global. Fundación Interred. Disponible en: <https://interred.org/pedagogiadelos cuidados/wp-content/uploads/2019/01/Formacion03-Metodologias.pdf>

García, I., Gratacós, J. y de Paz, D. (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora*. Colección Saberes. Oxfam Intermón.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Huchim, D, y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-2.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019> [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

LLorente Cortés, M^a, A. (2006). Ciudadanía y participación. En Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La Educación transformadora ante los desafíos de la globalización, Hegoa: Bilbao.

Longueira, S. (2019). Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptos y evolución histórica. En DePalma, R. (Ed.), *La educación para el desarrollo y la*

ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa (pp. 15-29). Barcelona: Graó.

Lozano Raya, J. (2009). ‘¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la 6ª generación de Educación para el Desarrollo’. Máster en Educación para el Desarrollo, Universidad Pablo de Olavide. Online.

Disponible en:

http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_Lozano.pdf [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Martínez Peyrats, P. (2006). “La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo”. En Pérez Foguet, A., y Boni Aristizábal, A. (2006). *Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Oxfam Intermón. Online.

Disponible en:

<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/24727/Propuestas%20pedagogicas.pdf> [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Mesa Peinado, M. (Dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Mesa Peinado, M. (2005) *La Educación para el Desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*, versión adaptada, revisada y actualizada del capítulo “Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo” realizado por la autora para el informe preliminar de la OPE “La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas”.

Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article41> [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Mesa Carpio, L. O. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

Moliné, B., Llorenç, P., y Bonals, J. (2016). Escuelas comprometidas con la ciudadanía global. Por una educación para el desarrollo social y sostenible. *Aula de innovación educativa*, (250), 14-19.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

Oraisón, M.y Pérez, A.M. (2006). “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº42, 2006.

Ortega Carpio, M^a. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid.

Oxfam Intermón (2005): *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de competencias básicas*. Disponible en: www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=2169 [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Rojas Pernía, S. (2017). “Nos gustaría que nos acompañasen en nuestras decisiones”. Algunas cuestiones que preocupan a personas adultas con discapacidad intelectual”. *Siglo Cero*, vol. 48 (3), n.º263, 2017, julio-septiembre, pp. 55-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174835572>

Ruiz Varona, J.M. (2012). Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico, propuestas y recursos. Online.

Disponible en:

http://historicosweb.unican.es/perfilcontratante/RuizVarona_EDEscuelasCantabria2012.pdf [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Ruiz Varona, J.M. y Celorio, G. (2012) Una Mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol.15 N.2: 79-88. 2012.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040128> [Fecha de consulta 3 de febrero 2020].

Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 17, 1-7.

Salinas Ramos, K. (2014) *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada local. Navarra.*

Santamaría-Cárdaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *ReiDoCrea*, 7, 98-109.

Sansano, A. (2006). La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE. En *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La Educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa: Bilbao.

Susinos, T. y Calvo, A. (2006). “Yo no valgo para estudiar”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 8-9, 87-108.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en:

<https://boc.cantabria.es/boces/verBoletinExtraordinario.do?id=13717>

Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007). Disponible en:

<https://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo>

Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social. Cantabria Coopera. Disponible en: <https://cantabriacoopera.es/documentos-estrategicos>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en:

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en:

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación Ley Orgánica (LOCE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en:

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Orden ECD/7/2014, de 22 de enero, que regula la creación y organización de la Red Cántabra de Escuelas Solidarias. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verBoletin.do?idBolOrd=13129>

Plan de Acción de Educación para el Desarrollo en el ámbito Formal. Cantabria Coopera. Disponible en: <https://cantabriacoopera.es/documentos-estrategicos>

Resolución de 16 de enero de 2020 por la que se acuerda la publicación del resultado de la convocatoria de subvenciones destinadas a financiar intervenciones de Educación para el Desarrollo en la Comunidad Autónoma de Cantabria de conformidad con la Orden ECD/76/2016, de 1 de julio de 2016 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva para la realización de intervenciones en materia de cooperación internacional para el desarrollo (Boletín Oficial de Cantabria de 13-7-2016), y con la Resolución de 25 de abril de 2019 (Extracto publicado en Boletín Oficial de Cantabria de 10 de mayo de 2019) por la que se convocaron las citadas subvenciones. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verBoletin.do?idBolOrd=25021>

Resolución de 19 de junio de 2014 por la que se hacen públicos los centros que se acreditan como escuelas Solidarias y se incorporan a la Red Cántabra de Escuelas Solidarias. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verBoletin.do?idBolOrd=13831>

Resolución de 25 de abril de 2019, por la que se convocan subvenciones para la realización de intervenciones de Educación para el Desarrollo en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verBoletin.do?idBolOrd=23885>

Anexo I - Consigna

Soy Jennifer Álvarez y estoy llevando a cabo una investigación que forma parte del trabajo de Fin de Máster del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria.

El trabajo tiene el objetivo de conocer en profundidad las experiencias de docentes que implementan en sus clases contenidos de Educación para el Desarrollo, dando voz a su historia personal y profesional, sus visiones y sus motivaciones.

Tu participación en la investigación es voluntaria y se garantizará tu anonimato, a no ser que prefieras que tu nombre conste en nuestra investigación. Si lo deseas también podemos emplear el uso de un pseudónimo.

Para llevar a cabo la investigación, nos gustaría que me autorizases a poder grabar con esta grabadora el contenido de la sesión; de esta forma podré transcribir de manera literal tus respuestas y me facilitará el análisis de la misma. Señalar además, que antes de proceder a realizar el análisis de la misma te entregaré una copia de la entrevista transcrita que podrás modificar para matizar, reformular o eliminar aquello que consideres.

Para la presente investigación solo se requiere que nos reunamos esta vez, pero puede que si más adelante lo necesito, y si estás dispuesto/a, vuelva a pedir tu colaboración.

Si estás de acuerdo, comenzamos.

Anexo II - Entrevista semi-estructurada.

Bloque I: Presentación

¿Podrías presentarte?: ¿Cuál es tu formación inicial? ¿Por qué decidiste ser docente?

¿Desde cuándo trabajas en la docencia?, ¿En cuántos centros has trabajado? ¿Desde cuándo trabajas en la educación pública?

¿Qué materia/s impartes en la actualidad?

Si no fueses docente, ¿A qué te gustaría dedicarte? ¿Por qué?

¿Has realizado/tienes formación en Educación para el Desarrollo? ¿Dónde te has formado?

¿Por qué te ha interesado formarte en este tema?

Bloque II: Definición de Educación para el Desarrollo y Utilidad de los Contenidos

¿Qué es para ti la Educación para el Desarrollo? ¿Por qué? ¿Qué contenidos abarca?

¿Por qué crees que es importante incluir estos contenidos en el currículo escolar?

¿Qué impacto futuro crees que tienen estos contenidos en el alumnado?

¿Qué te gustaría que se consiguiese?

Recordando tu etapa de estudiante, ¿Hubo algún docente que trató estos contenidos?,
¿Cómo lo hacía?

¿Recuerdas algún hecho concreto que influyese en tu decisión de incluir contenidos de Educación para el Desarrollo en tus clases? Me refiero a alguna experiencia personal, formaciones posteriores, libros, películas...

¿Cómo viviste ese momento?

¿Qué supuso para ti?

¿Cómo incluyes en tus clases la Educación para el Desarrollo?,

¿Desde cuándo lo haces?

¿Qué supone para ti el poder incluir esos contenidos en tus clases?

A nivel personal, ¿Qué sientes cuando tratas estos temas en clase?

¿Qué materiales empleas en tus clases?

- Materiales de elaboración propia o de un equipo docente del departamento, ciclo o centro
- Materiales o recursos proporcionados por ONGD u otros agentes específicos de la ED
- Materiales o recursos proporcionados por la Administración
- Libros de texto de editoriales comerciales, haciendo las adaptaciones necesarias
- Materiales audiovisuales y multimedia
- Información y/o recursos obtenidos de páginas web, portales, blogs u otras aplicaciones de Internet, redes sociales
- Otros.

¿Cómo has tenido acceso a esos materiales?

¿Los buscas por tu cuenta, te los proporciona el centro, te los recomiendan otros compañeros/as? ¿Las obtienes de cursos?

¿Sobre qué temática o temáticas de Educación para el Desarrollo sueles trabajar en el aula?

¿Por qué?

¿Qué tipo de actividades realizas en el aula?

- Puntuales de sensibilización.
- Complementarias en el marco de un proyecto educativo a medio-largo plazo.
- Ligadas a las tutorías.

- Extraescolares
- Diseño y desarrollo de la programación de un área/materia desde un enfoque.
- Proyecto conjunto del centro en el campo de la ED.
- En colaboración con ONGD u otros agentes externos.

¿Podrías explicarme el procedimiento que sigues en tu centro para poder implementar las propuestas?

¿Se tienen que aprobar en la CCP?

¿Pasan por el claustro?

¿Las actividades realizadas, se dirigen al conjunto del centro, a un curso, grupo?

Las actividades que realizas, ¿Parten de tu programación, de la del departamento o del centro?

Bloque IV: Relación con el Entorno Educativo (Profesorado/ Familias/ Alumnado)

¿Te sientes apoyado/a por tus compañeros/as en tu trabajo en Educación para el Desarrollo?

¿Cómo percibes que es? ¿Por qué?

¿En qué sientes que recibes apoyo?

¿En dónde observas más reticencias por parte de tus compañeros/as?

El equipo directivo de tu centro, ¿Cómo se muestra ante las propuestas que realizas?

¿Cómo percibes el interés del alumnado ante las actividades que contienen de manera transversal contenidos de Educación para el Desarrollo?

¿Consideras que hay mucho personal docente implementando educación para el desarrollo en sus clases?

¿Por qué crees que ocurre esto?

En tu opinión ¿Cómo podría aumentarse el número de estas prácticas?

Es decir, ¿Qué crees que facilitaría que más docentes se sumasen?

¿Tienes relación con otros/as profesores/as que también trabajen contenidos de Educación para el Desarrollo?

¿Cómo estáis en contacto?

¿Mejorarías algo de tu práctica docente respecto a la manera en la que estás incluyendo los contenidos de ED?

¿El qué? ¿Por qué?

Bloque V: Relación con otros: Organización No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) / Premios / convocatorias autonómicas

A la hora de trabajar contenidos en el aula, ¿colaboras con alguna ONGD?

¿Con cuál?

En el caso de que se colabore, ¿Qué tipo de colaboración tenéis?

¿Cómo valoras esa colaboración?

¿Qué significa para ti el contar con ese apoyo? ¿Por qué?

La colaboración con las ONGD,

¿En qué contexto se ha producido?

¿De manera puntual o fruto de un acuerdo de colaboración continuado como por ejemplo la convocatoria autonómica?

¿Has participado en alguna convocatoria del premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer?

¿Cómo resultó la experiencia?

¿Qué ha supuesto para el centro el participar?

¿El haber obtenido el premio? ¿Por qué?

¿Tu centro forma parte de la Red de Escuelas Solidarias? ¿Por qué?

¿Cómo valoras participar en esa red? ¿Por qué?

¿Tiene alguna ventaja participar en la Red de Escuelas Solidarias? ¿Cuáles?

¿Habría algún aspecto mejorable? ¿Cuál o cuáles?

¿Te gustaría participar en alguna otra propuesta de Educación para el Desarrollo? ¿En cuál?

¿Por qué?

¿Consideras que se necesitan otras convocatorias o reconocimientos?

Bloque VI: Posibles Aspectos de Mejora y Dificultades

En líneas generales, ¿Cómo te sientes desarrollando proyectos de educación para el desarrollo?

¿Consideras que tus clases, en las que tratas la Educación para el Desarrollo, podrían tener un mayor impacto? ¿Cómo?

A lo largo de este tiempo, ¿Te has encontrado con alguna dificultad? ¿Con cuál? ¿Cómo lo has superado?

¿Te gustaría contar con algún recurso, herramienta a la hora de poder implementar estos contenidos en el aula? ¿Cuál?

Bloque VII: Expectativas y Deseos Futuros

¿Cómo imaginas tu actividad docente dentro de unos años? ¿Seguirás incluyendo contenidos de ED?

¿Cómo crees que lo harás?

En líneas generales ¿Te gustaría que la ED se trabajase de manera diferente? ¿Cómo?

¿Cómo crees que se tratará en el contexto educativo formal la educación para el Desarrollo dentro de unos años?

Cierre de la Entrevista


Por mi parte, ya he realizado todas las preguntas que tenía preparadas para hacerte.

¿Te gustaría añadir algo más?

En caso de que no, podemos dar por terminada la entrevista.

Muchas gracias por tu colaboración, por prestarme parte de tu tiempo y querer compartir tu experiencia.

Anexo III - Declaración de reconocimiento de las implicaciones éticas que conlleva el TFM

	COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA UC
	ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
	Declaración de reconocimiento de las implicaciones éticas que conllevan los TFG y TFM

Los abajo firmantes (estudiante y tutor/a) declaran que los siguientes aspectos son verdaderos:

Nombre y apellidos del estudiante	Jenifer Álvarez Contreras
Correo electrónico del estudiante	jenifer.alvarez@alumnos.unican.es
Nombre y apellidos del tutor/a	María Adelina Calvo Salvador
Correo electrónico del tutor/a	adelina.calvo@unican.es
Título del Proyecto: <input type="checkbox"/> TFG <input checked="" type="checkbox"/> TFM	La Educación para el Desarrollo en las aulas de Cantabria: Una aproximación a la realidad a través de la voz del profesorado
Breve resumen del proyecto (máximo 150 palabras)	<p>La presente investigación tiene como objetivo conocer en profundidad las experiencias de docentes que implementan en sus clases contenidos de Educación para el Desarrollo, dando voz a su historia personal y profesional, sus visiones y sus motivaciones.</p> <p>Para ello se emplearán técnicas cualitativas de recogida de datos como la entrevista en profundidad, el análisis de una actividad de Educación para Desarrollo propuesta por los/as participantes y un proceso de elicitación a partir de un objeto. Las personas participantes serán docentes de diferentes etapas educativas en centros públicos de Cantabria.</p>
Departamento:	Educación
Centro:	Facultad de Educación
Nombre del Grado o Máster	Máster Oficial de Investigación e Innovación en contextos educativos.

El trabajo planteado supone (marcar lo que proceda):

- ☐ Observación de seres humanos
☒ Obtención de datos personales a partir de encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.
☐ Intervenciones socio-educativas
☐ Otro tipo de actuaciones con personas o colectivos (especificar)

DECLARACIÓN DE RECONOCIMIENTO IMPLICACIONES ÉTICAS TFG Y TFM

☐ Nada de lo anterior (especificar)

Siempre que concurra/n alguna/s de las posibilidades indicadas, los abajo firmantes se comprometen a:

☒ Recabar el consentimiento informado de todas las personas participantes (en el caso de menores, de sus padres o tutores; en el caso de centros educativos, asimismo del director/a). Para lo cual asumimos la obligación de: a) informarles de un modo comprensible sobre la naturaleza del estudio y los beneficios que puede aportar; b) precisar el tipo de participación requerido y el uso, exclusivamente académico, que se dará a los resultados; c) explicitar las posibles molestias o riesgos ocasionados por el estudio; d) dejar claro su derecho a no participar en el estudio o a revocar su consentimiento en cualquier momento del mismo, sin que ello suponga perjuicio ni discriminación algunos; e) señalar su derecho a ser informados, si así lo desean, sobre los datos obtenidos y sobre la forma de obtenerlos; f) indicar sus derechos de rectificación de los datos inexactos o incompletos, de cancelación de los datos inadecuados, y de oposición al tratamiento de sus datos personales en los supuestos establecidos en la legislación vigente.

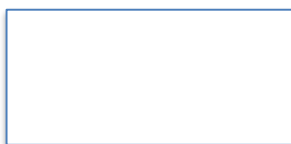
☒ Garantizar el anonimato de los participantes, a fin de proteger su identidad y evitar que corran algún riesgo derivado de quedar expuestos públicamente.

☒ Asegurar la confidencialidad de los datos. Lo cual incluye el compromiso de no revelar la autoría, en aras de la seguridad de los participantes, y de usar dicha información de conformidad con la legislación vigente sobre Protección de Datos de Carácter Personal. Si al publicarlos hubiese que mencionar al participante, será necesaria su autorización.

☒ Extremar las cautelas al respecto de lo señalado en los puntos anteriores cuando los participantes en el estudio sean menores de edad o, en general, personas pertenecientes a cualquier colectivo vulnerable.


☒ Conocer y cumplir la legislación relativa a la protección de datos de carácter personal. En particular, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018; la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales; la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

En Santander, a 5 de diciembre del 2019



Adelina C. (v)

Fdo: Tutor/a



JENIFER ALVAREZ CONTRERAS

Fdo: Estudiante

DECLARACIÓN DE RECONOCIMIENTO IMPLICACIONES ÉTICAS TFG Y TFM

Anexo IV - Proceso de validación de la entrevista

A continuación recojo el proceso de validación de la entrevista a partir de las valoraciones y comentarios recibidos por las expertas:

Tras analizar sus comentarios y valoraciones decidí **realizar modificaciones** en aquellas preguntas que hubiesen obtenido una puntuación inferior a 3 y los cambios fueron realizados teniendo en cuenta los comentarios aportados por las personas expertas. En este sentido se realizaron los siguientes cambios:

La pregunta inicial del bloque 1: *¿Cuándo entraste a la carrera pública?* fue modificada por *¿Desde cuándo trabajas en la educación pública?*.

También en el bloque I modifiqué la pregunta de: *¿Has realizado/ tienes formación en Cooperación al Desarrollo?* por la pregunta de: *¿Has realizado/ tienes formación en Educación para el Desarrollo?* ya que son temáticas diferentes y que aunque en ocasiones pueden resultar complementarias no implica que recibir formación de Cooperación al Desarrollo se reciba también de Educación para el Desarrollo. Señalar además que a esta pregunta se le añade esta: *¿Por qué te ha interesado formarte en este tema?*, con el objetivo de profundizar en su motivación.

También modifiqué preguntas que aunque hubiesen obtenido una puntuación igual o mayor de tres, con las aportaciones realizadas por las expertas se consiguiese una mejor contextualización de la pregunta delimitando la misma a sus prácticas relacionadas con los contenidos de Educación para el Desarrollo en el contexto de la educación formal:

En el bloque II se añade a la pregunta “en el currículo escolar”, quedando la pregunta del siguiente modo: *¿Por qué crees que es importante incluir estos contenidos en el currículo escolar?*

Otro cambio producido en este mismo sentido corresponde a una de las preguntas del bloque IV en el que cambié el término educación para la transformación social por Educación para el Desarrollo. La pregunta final queda así: *¿Cómo percibes el interés del alumnado ante las actividades que contienen de manera transversal contenidos de*

Educación para el Desarrollo?. El cambio lo realicé para mantener el mismo término a lo largo de toda la entrevista. Aunque son términos que pueden referirse a lo mismo, para evitar dudas en su respuesta, decidí unificar.

También en el bloque IV se produce otro cambio en esta misma línea. La pregunta queda así: *¿Mejorarías algo de tu práctica docente respecto a la manera en la que estás incluyendo los contenidos de Educación para el Desarrollo?*, se matiza que la pregunta hace referencia a la práctica que incluye los contenidos.

Así mismo **reformulé** otras preguntas de manera que entendí que de este modo condicionaba menos la pregunta y no se desprendía de la misma ningún juicio de valor por mi parte:

Así opté por cambiar la pregunta del bloque IV: *¿Te sientes apoyado/a por tus compañeros/as ante tu trabajo en Educación para el Desarrollo?* por *¿Te sientes apoyado/a por tus compañeros/as en tu trabajo en Educación para el Desarrollo?*

También realicé el siguiente cambio en la pregunta del bloque IV: *¿En qué aspectos notas el rechazo?* por *¿En dónde observas más reticencias por parte de tus compañeros/as?*

Finalmente, la pregunta correspondiente al bloque V formulada en un primer momento como: *A la hora de trabajar contenidos en el aula, ¿Estás en contacto con alguna ONGD?* pasa a formularse: *A la hora de trabajar contenidos en el aula, ¿colaboras con alguna ONGD.*

Finalmente **suprimí** preguntas al entender que la respuesta a las mismas ya se habría dado respuesta en preguntas previas:

Así quité la pregunta del bloque II: *¿Qué te gustaría que se consiguiese?* al considerar que ya se habría contestado con la pregunta previa de: *¿Por qué crees que es importante incluir estos contenidos en el currículo escolar?*

Ocurrió lo mismo con la pregunta del bloque V: *¿Por qué has decidido estar en contacto con las ONGD?* al entender que con la pregunta previa de: *¿Qué significa para ti el contar con ese apoyo?* ya se habría obtenido la información deseada.

ANEXO DIGITAL: Transcripciones de las entrevistas realizadas
en el marco del trabajo final de máster:

*La educación para el desarrollo en las aulas de
Cantabria: una aproximación a la realidad a través de la
voz del profesorado*

Jenifer Álvarez Contreras

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1-Bach	3
2-Sec	19
3-Pri	39

1-Bach

Si te parece, vamos a comenzar la entrevista. Voy a empezar haciendo unas preguntas introductorias:

Pregunta (P): ¿Podrías presentarte? ¿Cuál es tu formación inicial? ¿Por qué decidiste ser docente?

Respuesta (R): Bueno, pues, al final cuando tienes 18 años tomas una opción en la universidad pues la final es verdad que hay titulaciones que te abocan que, o te dedicas a la docencia o no hay muchas más salidas profesionales, por lo menos en España. Con el tema de filosofía yo empecé a estudiar filosofía y pedagogía a la vez y bueno, pues sí que tenía inquietud con el mundo de la educación y el mundo de la docencia.

P: ¿Y en cuantos centros has estado?

R: Pues primero estuve en Castilla y León, en dos centros. Y luego he estado en Cantabria en 8 o 9 centros. Bueno, como eres interino al principio, te vas moviendo donde te llaman. En Cantabria en 8 o 9 centros.

P: ¿Y siempre has estado en la educación pública?

R: Sí. Bueno, empecé nada más acabar la carrera en un colegio concertado que llamaron para una sustitución y ahí empecé un poquito. Pero un mes o veinte días, luego ya enseguida entré en listas de interinos y ya pude estar en la pública.

P: ¿Y si no fueras docente, que te gustaría ser?

R: Bueno, yo me dedico también a las abejas y me gusta mucho la apicultura. Y estoy pensando en dejar la docencia y dedicarme a la apicultura 100% porque bueno, es un sector que me gusta, en el que me encuentro muy cómodo y muy a gusto. Y eso lo haría encantado en cualquier parte del mundo.

P: Curioso, curioso. Pero qué rica la miel, ¿no?

R: Sí, claro, de primera

P: Vale, y ahora volviendo un poco al tema de Educación para el Desarrollo, ¿has realizado formación específica en educación para el desarrollo?

R: Sí, al principio cuando... todo esto es bastante “moderno”. Cuando nosotros empezamos a preocuparnos un poco por temas de cooperación, por temas de educación para el desarrollo y no estaba muy desarrollado todo esto, era a través de cursos que organizaban distintas ONGs. Yo recuerdo un poco al principio eran Médicos sin Fronteras, Arquitectos sin Fronteras... estas ONGs parecían un poco al principio las que empezaban a organizar determinados cursos de formación. Luego la UNED también se sumó con algún curso de formación. Ahí es donde conocí a J.C. y todo esto. El ayuntamiento de Santander hubo una temporada que organizaba cursos de formación en cooperación para el desarrollo. Y fueron 3 o 4 años muy interesantes...

P: ¿El aula básica puede ser?

R: Yo no me acuerdo como se titulaba ahora mismo

P: Con Celia...

R: Pero bueno que ahí un poco eso. Y luego también tuve suerte y cuando estuve haciendo el doctorado pude entrar en unas becas que organizaba la Agencia de Cooperación Internacional para ir a Hispanoamérica y bueno eran temas de cooperación que tienen que ver con tu formación académica, yo en ese caso estudiaba el doctorado en sociología. Pues con cosas que tenían que ver con sociología pero en una universidad, en mi caso fue en Colombia y en Bolivia. Y a partir de ahí ya conoces cómo funciona la cooperación internacional del estado. Cómo funcionan las ONGs en las contrapartes, como están trabajando en España con otras ONGs y eso te permite ver un poquito de la cooperación. También en Guinea Ecuatorial, bueno, que ha habido suerte ahí y por otras circunstancias las he ido conociendo.

P: Pero más sobre cooperación al desarrollo que sobre educación.

R: Sí, más sobre cooperación que sobre educación.

P: Al principio has comentado algo así como... hablabas como en plural

R: Sí, bueno, la gente que estaba interesada en esto tenía que buscarse la vida, aquí no había nada. O bien encontrabas algo en Madrid...

P: O sea, no tenías un grupo que tuvieses ya formado...

R: No, hablaba en plural porque bueno, éramos... Siempre nos encontrábamos los mismos en este tipo de cosas. Lo tenías que buscar por tu cuenta. Había algo en el País Vasco, sí que estaba un poco más avanzado. En Hegoa igual había algún curso, pues a lo mejor ibas un fin de semana que había un pequeño curso. Y es por ahí por donde empezamos.

P: Entrando en el segundo bloque de preguntas, aquí entraríamos a definir que es para ti la educación para el desarrollo.

R: Vale, yo creo que la educación para el desarrollo, cuando hablamos de contextos educativos normales, es una excusa perfecta para hablar de cómo funciona el mundo realmente. Y como está organizado el mundo y como tenemos que educar para que se entienda el mundo en el que vivimos. Entonces a mí me parece que lo que aporta educación para el desarrollo es como un acercamiento a la realidad de verdad, no esa realidad virtual que nos enseñan los medios de comunicación o que nos presentan ahora las redes sociales, o bueno, lo que nos pueda llegar por ahí. Realmente es conocer el mundo que está como está. Y que la situación de las personas es como es. Y que cosas se pueden hacer para que se pueda mejorar. Me parece que la educación para el desarrollo es fundamental, por lo menos hablo dentro de la educación formal.

P: Cada uno, cada parte, cada ámbito de educación va a tener sus responsabilidades y demás, pero en el ámbito de la formal, en este sentido ¿qué contenidos tendría que abarcar la educación para el desarrollo?

R: Pues yo creo que desde... Es tan grande, ¿no? Desde aspectos de economía, aspectos de geografía, aspectos de eficacia, de la responsabilidad política, de cooperación... abarca

tanto que tiene tantos elementos para poder entender el mundo que se puede enfocar desde muchos ámbitos. Desde la educación formal cualquier profesor/a puede perfectamente enfocar la educación para el desarrollo desde su propia materia. Porque la vida está en las matemáticas, en la física, en la filosofía, en la ética, en la historia... yo creo que es un ámbito muy abierto.

P: ¿Por qué crees que sería importante incluir estos contenidos en el ámbito formal?

R: Porque a veces los currículos que tenemos establecidos por el ministerio, por las comunidades autónomas a veces se olvidan de aspectos importantes. O sea, tenemos que estudiar a Tomás de Aquino, vale, que será muy interesante Tomás de Aquino o será... vamos. Pero a lo mejor tenemos que estudiar cómo está repartido el mundo desde la Edad Media para poder entender los ricos y los pobres. Por qué uno es rico y otro es pobre. Entonces yo creo que es muy importante que esté recogida dentro de la educación formal que es por donde pasa la mayoría de la población.

P: Pero recogida ¿en qué sentido? Porque ahora parece recogida en la llamada transversal.

R: Eso es complicado, porque lo transversal es “ya lo haré si quiero” o “ya lo haré si tengo tiempo”. Por eso nosotros cuando hicimos en el instituto de R. la propuesta de una optativa era que tiene que estar reglado por un currículum. En el que tú también, evidentemente, como estamos en el juego de que hay que evaluar, hay que puntuar y que hay que dar una nota numérica, que tú también la puedas dar en relación a unos contenidos que tengan que ver con la educación para el desarrollo. Entonces debería estar regulado en unidades didácticas, dentro de cada una de las materias.

P: Visibilizarlo, ¿no?

R: Sí, Unidad 13: Objetivos del milenio, de desarrollo, lo que sea.

P: Claro, tú estás dando estos contenidos en tu clase y ¿qué esperas? ¿Qué impacto esperas que tenga este contenido?

R: Yo en mi caso, en filosofía. La verdad es que filosofía nos da mucho juego y valores éticos, que es lo que tenemos nosotros. Nos da mucho juego para enfocarlos desde el ámbito que queremos. Que es evaluarlo. Y lo puedes evaluar y podemos trabajar muchísimas cosas. ¿Qué queremos? Pues depende la unidad didáctica que estemos trabajando, pues que queremos que entiendan. Que entiendan los Derechos Humanos como algo fundamental. Que entiendan el agua, como se reparte el agua del mundo. O como es la situación del a mujer en determinados sitios del mundo. El impacto yo... siempre me remito a lo mismo. Que los alumnos y alumnas entiendan un poco como funciona el mundo realmente, porque está funcionando de otra manera.

P: Sí, sería un poco de espíritu crítico, ¿no? Incitar a la reflexión...

R: Y entender, y valorar... no toda la información que me llega es válida, no todo lo que me llega por internet es válido, no todo lo que... entonces, bueno, necesitamos tener otra visión.

P: Llegaríamos al bloque 3. La implementación de contenidos para la educación para el desarrollo, es decir, cuando tú quieres dar estos contenidos, ¿cómo podemos hacer para darlos? Bueno, la primera pregunta es: Recordando tu etapa de estudiante, hubo alguna

persona, algún docente, que daba estos contenidos o que daba estas pautas de reflexionar como está el mundo, por qué hemos llegado a esta situación...

R: Pues que yo recuerde en el instituto a lo mejor había algo en historia que se pudiese entender como se ha llegado a tal situación, pero no... no. En mi época no. Ya te digo, a lo mejor algo en filosofía, en bachillerato, algo más adelantado. Pero no recuerdo que esto se haya trabajado.

P: Y, ¿recuerdas algún hecho concreto que haya incidido en que tú te hayas decantado por dar estos contenidos de educación para el desarrollo?

R: Yo creo que a veces estando en la universidad, empezando a entender un poco la filosofía, empezando a profundizar un poco en algunos temas, pues eso, descubres que hay que ir un poco más allá, que hay que conocer un poquito cómo funciona el mundo desde otros ámbitos, hay que saber un poco más de economía para entender la economía, hay que entender un poquito más el reparto del mundo, bueno, a raíz de tus propios estudios vas un poco profundizando un poquito más y queriendo ir un poquito más allá.

P: ¿Una película? ¿Un libro?

R: Algo que sea como un detonante.

P: Sí, a eso me refiero.

R: No, no recuerdo nada que diga “oh, leí este libro y entonces yo que sé” sí que recuerdo que en esos años sí que leí varios libros de Kapuściński por ejemplo, y para mí Kapuściński fue como “que África presenta este, este no es el África que a mí me están contando.” Luego si es verdad, algunos libros de Javier Reverte, cuando esos primeros de *Vagabundo en África* yo creo que sí que te hacen como tener ganas de entender cómo funciona un poco todo eso. En lecturas sí, claro, siempre hay autores que, yo que sé, Eduardo Galeano con *Las venas abiertas de América Latina*. Bueno, que eran libros que tampoco eran fáciles de encontrar en su época en una librería estándar, si no que había que ir a alguna librería un poco más alternativa.

P: No estaba La Vorágine...

R: No, no estaba. Y sí que había que ir a algún librero en concreto, porque entonces había libreros que tú les pedías algún libro y tardaba mucho en traerlo, porque no era tan fácil pedir literatura así un poco distinta. Hubo algún, creo recordar, que había también un grupo religioso, que era católico, que lo que hacía era plagiar libros y los vendían a un euro... bueno, entonces a pesetas. Y podías encontrar grandes libros, de la situación de los mineros en América Latina, de... un poco... No recuerdo como era esta asociación, pero recuerdo que eran católicos y ponían un puesto por ahí que vendían libros fotocopiados, o sea, una cosa así muy extraña, que tu ibas y comprabas. Y alguno tenía, pero se perdió.

P: Y cuando descubres estos nuevos autores, con otras visiones distintas, ¿qué supuso para ti?

R: El hecho de haber estudiado filosofía ya te implicaba, bueno en filosofía siempre decimos que había dos tipos de alumnos de filosofía. El empollón “gafotas” que lo que hacía era darle vueltas a Heidegger, la esencia, el ser y tal. Y otros que daban muchas

vueltas a Marx, daban vueltas a autores que proponían cambios sociales, cambios políticos y otras formas de ver el mundo. Entonces a partir de ahí intentas ir por ese camino.

P: Y ahora en tus clases, ¿Cómo ves la Educación para el Desarrollo?

R: Ahora como director doy menos horas, pero cuando doy... Por ejemplo en nuestra materia, en 1º de filosofía, tenemos un apartado entero que es de ciudadanía, el concepto de ciudadanía. Entonces ahí lo trabajamos. Este año en concreto yo no doy nada de filosofía, pero mi compañero lo da y, por ejemplo, lo damos en colaboración con MPDL que va a dar una unidad didáctica sobre mujer, sobre cuestiones de género. Como entender un poco determinadas cuestiones de género actualmente. Entonces tenemos la suerte que MPDL trabaja con nosotros en un proyecto que ha aprobado la consejería y está aquí, bueno en esa mesa de allí se sienta A. y A. y R. nos preparan las... vamos, preparamos con ellos unidades didácticas y se preparan desde historia y filosofía. Este es un apartado concreto, en la parte de ciudadanía trabajamos temas de inmigración, bueno, vamos introduciendo ahí, dependiendo el año, alguna temática concreta.

P: ¿Desde cuándo incluyes estos contenidos?

R: No lo sé. ¿Hace 20 años? ¿o 15 años? No se... mucho.

P: Y para ti, ¿Qué supone poder dar estos contenidos en tu asignatura?

R: Yo, mi experiencia es que es gratificante porque el alumnado no espera este tipo de contenidos, este tipo de... y se sorprenden. Y para mí que se sorprendan o que por lo menos se paren a pensar un poco o paren a reflexionar un poco sobre determinadas cuestiones, pues desde el punto de vista de la filosofía ese es el objetivo. Que sean críticos, que paren, piensen y decidan desde miles de actividades que se pueden hacer, desde mirar las etiquetas de la ropa para que valoren de dónde viene su ropa... Pues ahí se desnuda la mitad "pues esta camiseta es de Camboya, esta es de Vietnam..." y un poco entender que el mundo está mucho más globalizado de lo que pensamos, y que las playeras Nike que llevamos por 150€ realmente vienen de Vietnam y las han hecho por 50cts, ¿no? Y en todo ese proceso alguien ha ido ganando mucho dinero, alguien ha ido contaminando mucho y alguien ha ido especulando mucho. Entonces yo no digo que no se compren las playeras Adidas, Nike... que les gustan. Pero sabiendo que están comprando algo que realmente no tiene ese valor real. Entonces, bueno, permite un poco reflexionar sobre cuestiones que están ahí pero no están ahí.

P: Y a nivel personal, ¿Qué sientes cuando das esos contenidos?

R: Bueno, como docente estás aquí para transmitir una serie de contenidos que te exige la ley y por ver si nuestra materia permite que el alumnado piense por sí mismo y sea capaz de entender la realidad. Pues bueno, pues le das pequeños instrumentos para que él pueda un poco posicionarse de cara al futuro. Y ya irá viendo.

Un año, en el proyecto que te decía, hicimos un proyecto aprobado por la Consejería que era a través del teatro.

P: ¿Teatro fórum?

R: No, teatro puro y duro. Era teatro, pero lo que nosotros hacíamos era ir en diciembre a Rumanía a centros que estudian español y hacer una obra de teatro en español para los alumnos de allí. Con lo cual eso era una experiencia interesante porque eran 9 días en Rumanía en Diciembre, con unas nevadas de medio metro y los chavales nuestros tenían que ir a Rumanía que también hacen un... Ahora está un poquito mejor Rumanía, pero ha sido bastante estigmatizada. Bueno, pues los alumnos iban por... el proyecto se llamaba *Sendas de la barraca*, que era un homenaje a Federico García Lorca. Nosotros íbamos a tres centros de Rumanía en tres ciudades distintas. Íbamos con nuestra mochila, cogíamos el tren y montábamos la barraca dónde íbamos. Y los chavales se quedaban todos a dormir en casas de alumnos rumanos que les recibían. Y claro, eso fue una experiencia muy interesante porque Rumanía... los padres tienen muchísimo miedo a Rumanía. Si les dices que vas de intercambio a Londres nadie pone ningún problema, o a Francia. Pero cuando planteamos lo de Rumanía si que hubo ahí, bueno, tuvimos que reflexionar bastante. Llevamos también un alumna a Zurich cinco veces. Una de las veces llevábamos una alumna moldava, que llevaba en España desde chiquitita, pero la documentación que tiene es moldava y no podía pasar del aeropuerto. Entonces, de repente se dieron cuenta que ellos iban por ciudadanos europeos y la otra chica, que es amiga suya de toda la vida, iba por ciudadano schengen. Y al llegar a ciudadanos schengen no la dejaron pasar. Y como al final la dejaron pasar con el compromiso de que al final... son dos adultos que íbamos de responsables... ¿Y que aprendieron ahí? Pues muchísimo. Y luego allí también visitamos a una ONG que trabajaba sobre el terreno en cuestiones de infancia con niños de... con mucho niño abandonado. Niños abandonados en la calle todavía en Rumanía. Eso lo integras luego cuando vuelves en tu propia materia y claro, ellos se dan cuenta que tiene mucho que ver.

P: Claro, porque tú recoges la experiencia y la vuelves a integrar.

R: Claro, volvemos otra vez y “¿Os acordáis de ciudadano schengen, no-schengen? ¿Quién iba? ¿Con quién tuvimos problema? Era moldava. Y como Moldavia no está en la UE, no puede entrar ni con el DNI, ni con el pasaporte. Porque por Rumanía no puede pasar. Entonces realmente sí que ven un poco como está construido el mundo. “Ya pero es que está chica es amiga nuestra de toda la vida, lleva con nosotros desde 1º de primaria.” “Pues no, un papel dice que ella no.” Claro, pues ahí se puede trabajar un poco, y la verdad es que ese proyecto en concreto fue una experiencia alucinante. Y los chavales lo vivieron con, bueno, pues... dos han decidido estudiar antropología, otra estudia sociología... Mucho tiene que ver este tipo de experiencias. Alumnos brillantes, que podían haber elegido otras carreras más prestigiosas. Pues eso lo metes dentro de tu propia materia y al final ves que tiene todo que ver.

P: Me estás contando que has hecho proyectos, que has hecho distintas actividades, pero ¿qué materiales empleas en tus clases para trabajar educación para el desarrollo?

R: Vídeos, juegos de internet... bueno, hay un poco de todo.

P: ¿Son materiales que elaboras tú?

R: Algunos los he elaborado yo, otros ya están por ahí, porque ya hay bastantes cosas bien elaboradas.

P: Comentabas también la experiencia con MPDL...

R: Sí, nosotros llevamos 5 años con MPDL y la verdad es que es una gozada, porque vienen con otras metodologías, que vienen de la educación no formal. Trabajan de otra manera, trabajan mejor que nosotros. Trabajan por grupos y... bueno, tienen metodologías más abiertas que también el alumnado agradece, porque está acostumbrado a recibir y no a aportar. Y bueno, intentamos aprovechar lo que hay en todos los sentidos.

P: ¿Y cómo has tenido acceso a los materiales que usas? Internet...

R: Pues sí, internet, libros, cursos, un poco de la experiencia con las ONGs, en este caso con MPDL pues te dice “es que tenemos ahí unos documentos que se pueden trabajar muy bien” o “han publicado este libro”.

P: ¿Alguna vez desde el centro en el que has estado te han proporcionado los materiales?

R: ¡Qué va! ¿El centro? No. No...

P: Quizás hubiese alguna persona que estuviese trabajando los contenidos...

R: No hombre, alguna vez puede ser que hayas coincidido con un compañero que te diga “mira esta película, este documental...”

P: Más anecdótico, ¿no?

R: Sí.

P: ¿Y sobre que temática o temáticas sueles trabajar en el aula? ¿Hay alguna en especial?

R: Nosotros trabajamos con 1º de bachillerato con todas las que tienen que ver con derechos humanos, inmigración, ciudadanía... porque es un poco lo que el currículum aproxima más. En valores éticos, que tenemos valores éticos en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO pues un poquito de todo, ahí se puede trabajar un poquito de todo, cuestiones de género, recursos, medio ambiente...

P: Y tengo aquí un listado de ¿qué tipos de actividades realizas en el aula? Serían puntuales, complementarias...

R: ¿En relación a cooperación? ¿A educación para el desarrollo?

P: A Educación para el Desarrollo.

R: En este caso nosotros tenemos colaboración con ONG...

P: Con MPDL, ¿no?

R: Sí, también viene alguna otra ONG, vienen los de Ruta 6 de Cabezón de la Sal para hablar un poco de los proyectos de infancia y educación, bueno... si, el diseño y enfoque también es de la materia es de un enfoque. Extraescolares poco, yo ahora poco. Esto del teatro lo hacíamos como extraescolares. En las tutorías poco, nosotros como centro no queremos ligar este tipo de actividades a las tutorías, porque las tutorías están muy desvirtuadas, en la tutoría vale todo. Y bueno, a veces hay algo externo que viene y tal, usamos una tutoría, pero no queremos que sean las tutorías las que se dediquen a esto.

P: Vale. Y para poder implementar estas actividades, ¿Qué procedimientos se usan en el centro? ¿Lo tiene que aprobar la CCP? ¿El departamento?

R: Sí, todo tiene que ir en la programación del departamento y tienen que ser aprobadas en CCP. Todo tiene que ir en programación. Aunque no esté muy desarrollado si que tiene que ir en la programación que tú vas a trabajar con MPDL, temas de cuestiones género o de inmigración.

P: En tu caso sí que está todo recogido

R: Sí, está todo recogido. Hombre, una actividad puntual en un aula, no lo recoges. O no sé, de repente aparece un documental muy interesante y te parece traerlo porque viene a colación de algo que salió ayer, pues no está recogido. Pero la mayoría está recogido.

P: Las actividades que tú haces

R: Sí. Actividades de estas para grandes grupos hemos hecho varios años el día de los derechos humanos para toda la secundaria y también creemos que se desvirtúa completamente, porque los chavales empiezan a hablar entre ellos, se lo toman como un momento de relax, como que no van... Entonces creemos que se trabaja mejor, mi opinión, dentro de tu propia materia. Lo que puedas hacer, pues... Si desde biología estás tratando temas de agua o de recursos, o medio ambiente... desde ahí se puede trabajar perfectamente, mucho más fácil que andar con grandes historias.

P: Por ejemplo desde el centro, a nivel de centro, de programación del centro ¿hay alguna directiva de “vamos trabajar contenidos de educación para el desarrollo”? ¿o es más como se organice cada departamento?

R: Es más como se organice cada departamento. Por ejemplo, nosotros este año en concreto tenemos un proyecto Erasmus+ que tiene que ver con el agua como recurso. Entonces sí que pedimos que lo enfoquen un poco por ahí. Que lo enfoquen un poquito al tema del agua como también una cuestión...

P: Como hilo conductor, ¿te refieres?...

R: Eso es, otras actividades, otras reflexiones. Pero aprovechando la excusa del agua, claro.

P: Y en relación con el entorno educativo, profesorado, familias... ¿Te sientes apoyado por tus compañeros?

R: Sí hombre, sí.

P: ¿Siempre ha sido así?

R: No siempre, no. A ver, hay profesores. Hay un porcentaje muy pequeño de profesores, que lo hay en todos los centros, que se ciñen al currículo, a lo que dice la ley. Entonces, no le pidas que se salga de ahí, porque no se va a salir. Ni va a colaborar para que otro se salga. O sea, que eso también lo hay. Pero la mayoría de la gente que quiere trabajar con estas dinámicas, en general están bien acogidos y se suele apoyar. Para hacer alguna actividad de estas tenemos una limitación nosotros que son 50 minutos. Alguna actividad de estas si tu la dejas, por ejemplo valores éticos, que tenemos una hora a la semana, si la tenemos el miércoles a las 11:30 y tenemos que esperar al miércoles de la semana siguiente para poder determinar esa actividad un poco decente. Pues si tú al profesor que viene después le dices “podemos quedarnos con los alumnos para...” en general no hay

ningún problema, no lo hay. Mira tú que a veces te toca... esa actividad la haces tú sabiendo quien tienes detrás.

P: Y también lo mismo ocurre en el departamento. Estoy pensando que los departamentos de filosofía son bastante pequeños en cuanto al número de compañeros, entonces bueno, eso te puede condicionar mucho.

R: Nosotros somos dos, si uno de los dos dice que no lo ve, ahí entramos en un conflicto. Se puede decir, yo en mis materias lo doy por aquí y tú por allí. Se recoge en la programación y todos contentos. Pero sí, claro.

P: Por ejemplo, los apoyos los recibes en el sentido de que ¿si tienes un profesor cercano pues te puede ayudar de alguna otra manera?

R: Yo creo que o son bastante receptivos, a veces le dices a un profesor “hemos visto este tema y tal, mira a ver si tú en biología le das una vuelta y lo comentáis” pues también. También se puede ver desde ahí. En general el problema siempre en educación son los espacios de coordinación que tu es muy difícil que te puedas coordinar con otro para una unidad didáctica para una actividad didáctica o para un tema. Te coordinas para una actividad concreta y ya está “necesito más o necesito menos”, pero es muy complicado porque no hay esos...

P: ¿...tiempos?

R: Esos tiempos para realmente coordinarse para hacer esas actividades, entonces es complicado.

P: Comentabas el tema de dificultad, ¿no? Sobre todo compañeros o compañeras que no lo veían porque no entraba en el curriculum.

R: Sí, bueno, o cosas más graves, que “aquí no se habla de género”. Porque eso es un concepto comunista, izquierdoso, que no va a ningún sitio. Eso también lo hay. Pues ahí hay un problema ya. Hemos tenido profesores que se han quejado de que se ha visto una película en la que se ha hablado de homosexualidad. Yo que sé. A veces es un poco complicado gestionar eso.

P: La pregunta esta de: Qué le parece a la dirección de tu centro las actividades que tu haces, imagino que estará muy contento, ¿no?

R: Sí, encantado (risas)

P: ¿Cómo percibes al alumnado en relación con estas actividades? Me decías que sí que las agradecían...

R: Sí, en general sí. Agradecen que haya espacios de reflexión. Tampoco pueden ser muchos porque enseguida se les va la pinza. Ellos lo reciben como algo distinto, y en general son bastante receptivos. Como mucho en algún juego, o tiene que ver con algún role-play en el que tengo que hacer de no sé qué. Bueno, pues sí que...

P: Tienen que estar contentos

R: Bueno, en general son bastante receptivos.

P: A nivel de Cantabria, ¿Crees que hay mucho personal docente implementando estos contenidos?

R: No. Hay más que hace unos años, pero... Y ha habido más formación. En el centro de profesores se han molestado en formar al profesorado en estos temas durante los últimos años. Pero no hay mucho. Porque cuesta, cuesta un poco... A ver, lo más cómodo es que yo tenga este libro para 4º de Historia y no andar añadiendo cosas o complicando cosas. Entonces, yo creo que hay más que hace unos años, que si que trabajan cosas, incluso hay centros que ya lo trabajan a nivel de centro, determinados proyectos de cooperación o proyectos de educación, pero todavía falta mucho.

P: En tu opinión, ¿Qué podría hacerse para que aumentasen estos docentes interesados?

R: Yo creo que los temas de formación son interesantes y yo echo en falta un tema de encuentros de experiencias. Que haya un espacio una vez al año en el que se puedan contar experiencias de innovación educativa o de... bueno, que no solo tenga que ver con este ámbito si no con otros muchos ámbitos. Yo creo que hay mucha gente haciendo cosas muy buenas en muchos centros de los que no tenemos ni idea. Y que a veces no se tiene ni idea dentro del propio centro. Nosotros a veces nos enteramos de cosas que hace aquí algún profesor, pero nos enteramos tres meses después. De lo que han hecho. Y cuando lo hablamos y dices “jobar, es que es un gran trabajo de innovación educativa, de pedagogía, de trabajo y de reflexión” Entonces yo si que echo en falta un encuentro, a lo mejor la Universidad también tiene algo que decir, y de experiencia en innovación educativa.

P: Interesante, la verdad.

R: Que la universidad moviese un poco hilos que invitase a un foro abierto donde tu puedas ir. “Mira, yo he hecho esto del teatro. Y luego estas ideas” y seguro que va a haber alguien que diga “jo, pues yo puedo copiar eso más la idea que yo tengo de eso y lo mezclo con esto y sale algo guapísimo” pero es que no se conoce. Mucho página web, mucho twitter, mucho Instagram... pero está todo perdido.

P: Está poco ordenado ¿verdad?

R: Sí, los congresos de educación que hace la Consejería de Educación son mamotreto, que traen a gente importantísima de Barcelona, de no sé dónde... que vas, escuchas y muy bien. Pero yo quiero escuchar a los de La Albericia que han hecho un proyecto de tal, quiero escuchar a los de Viérnoles que tienen un proyecto medioambiental muy interesante... y eso si lo echo en falta. Y no es tan difícil. Porque es gratis.

P: ¿Tú tienes relación con otros docentes que están implementando educación para el desarrollo?

R: Bueno, pues al final conoces a dos o tres que están haciendo cosillas y cuando puedes...

P: Desde el ámbito informal, no en un seminario...

R: No.

P: Vale.

P: ¿Mejorarías algo tu táctica docente respecto a cómo estás implementando los contenidos de...?

R: Siempre se puede mejorar la organización, siempre se puede mejorar la secuenciación, siempre se pueden buscar mejores momentos para determinados contenidos... Yo en mi caso como director siempre estás con un pie fuera y otro dentro, las clases no son de una gran calidad porque o llegas tarde, o sales pronto, o te llaman... entonces sí que hay que mejorar muchas cosas.

P: ¿Qué relación tienes con otras entidades? Comentabas que trabajabas con MPDL, Ruta6... ¿Con alguna más?

R: Como tenemos el ciclo de Integración Social de Grado Superior, aquí vienen...

P: Todos (risas)

R: Amica, con Amica tenemos mucha relación, tenemos algún proyecto en común, colaboramos con ellos.

P: Pero me estás hablando a nivel de centro...

R: A nivel de centro. Por aquí vienen Cruz Roja, Cáritas... muchísima gente.

P: Pero, ¿En tu asignatura de filosofía?

R: En mi asignatura yo cre que no va para más. Entonces yo con que MPDL me ayude en la unidad didáctica y con cuestiones de género, que están cuatro o cinco días trabajando eso, para mí ya es...

P: Y esa colaboración, ¿Cómo la valoras?

R: ¿Yo? 10 sobre 10. Porque en este caso lo trabajan muy bien, lo tienen muy bien preparado y saben manejar muy bien a los chicos y chicas. Entonces está muy bien realmente.

P: ¿Cómo llegaste a estar en contacto con MPDL?

R: Nosotros conocíamos a P., que estaba ahí y trabaja en MPDL y siempre le pedíamos favores. “Oye, podrías venir a hablar con los chicos de tal... de cualquiera de los temas de educación para el desarrollo, de cooperación” y el pobre P. venía, se preparaba cuatro cosillas o temas de respeto, en temas de tutoría, de convivencia, de tomar la palabra, de hablar, de pequeñas asambleas, de gestión democrática... un poquito de todo eso. Y a raíz de eso ya vino un día y dijo “Por qué esto no lo hacemos oficial? Y lo presentamos nosotros como ONG y vosotros lo avaláis” Y lo presentamos, ellos lo presentaron, a la Consejería le pareció bien, porque es difícil que la Consejería...

P: Sí, ha habido momentos que era todo más complejo.

R: Sí, aquí no entraba nadie que no estuviese... vamos, que no estuviese perfectamente gestionado por la Consejería. Entonces la propia Consejería aprueba el proyecto, que nace con la Consejería, con lo que era antes Cooperación y presentaron un proyecto en el que hacen una serie de actividades en este centro durante todo el año. Hacen una unidad didáctica de filosofía, una unidad didáctica de 4º de historia. Y luego algo que es mucho más interesante que no tiene nadie. Tenemos un taller de lengua, de 1º de ESO que en vez

de taller de lengua es taller de habilidades sociales. También lo dan ellos. Es un taller donde...

P: Durante todo el curso o van...

R: Todo el curso

P: Hala!

R: Las dos horas a la semana, todo el curso. Y está muy bien porque es un grupo abierto, donde entran y salen alumnos en función de cómo nosotros veamos...

P: Eso me lo voy a apuntar yo para...

R: Está fenomenal. Tenemos dos chavales asperger. Entran y salen en función de como se encuentran. Y vuelven a su grupo de taller de lengua normal, o salen del taller y hacen otro tipo de actividades que tienen más que ver con la huerta que tenemos allí, que tiene más que ver con el respeto entre ellos, algunos juegos... y eso es un regalo. Es un regalazo.

Además, no es el grupo de los tontos, ni el grupo de los raros. Hay de todo. Un chaval que ahora está más de bajón porque murió su padre, le sacamos del taller de lengua, le metemos ahí y bueno...

P: Claro y en ese taller también se dan contenidos de todo, de convivencia....

R: Y luego se les evalúa y tienen su pequeño examen de lo que han hecho.

P: Qué interesante, no tenía ni idea. Esto se tiene que saber.

R: Sí, se tiene que saber. Es un regalo. Porque lo hacen ellos, confiamos en ellos muchísimo, lo hacen fenomenal. A veces nos asomamos por ahí y ya han liado alguna, porque están con un paracaídas haciendo no sé qué. Entonces el más macarra que tenemos ahí está el primero... está ahí todo tranquilo. Y bueno, ese tipo de cosas. En ese caso con MPDL. Y han sido ellos. Bueno, juntos, ellos han sido los que han presentado el proyecto y se lo han aprobado.

P: ¿Os habéis presentado alguna vez al premio nacional de Vicente Ferrer?

R: No. No, porque lo que nosotros queremos, ahora no lo sé si entraría como colaboración con la ONG. Como lo que hemos tenido han sido actividades puntuales, de profes puntuales, pues recogerlo en un proyecto es muy complicado. Muy complicado. Porque no es un proyecto de centro, porque no es una cosa que todo el centro quiera hacer. Entonces no lo hemos hecho.

P: ¿Perteneceis a la red de escuelas solidarias?

R: No.

P: ¿Por qué?

R: Por lo mismo. Porque implica un compromiso de la mayoría del claustro en la que, yo te soy sincero, el 60% del claustro tú le preguntas que es educación para el desarrollo y no lo saben. No saben de qué estás hablando. Creen que a lo mejor estás hablando de cooperación cuando hay un terremoto, pero no saben.

No, no lo saben. Entonces es complicado... Ya nos costó meter a MPDL en el centro, porque no se veía bien que una ONG estuviese aquí mangoneando, ¿no? Luego se ha visto que realmente hacen una gran labor. Peor ha costado mucho. Y eso lo hicimos nosotros como equipo directivo en contra de algunas voces. Pero no todo el mundo lo entiendo. Y ya te digo yo que si pasamos una encuesta al profesorado en general “¿Que es educación para el desarrollo?” el 50 o 60 por ciento te responde que no tiene ni idea.

P: ¿Te gustaría participar en alguna iniciativa de este tipo?

R: Yo, como director de un centro me gustaría que hubiese un proyecto de centro, el que sea. Igual que, yo que sé, el Valle del Saja tiene un proyecto con Ruta6, pagan una beca al año a una niña de Nepal y tal. Parece algo muy sencillo, pero... realmente está todo el centro implicado. Y eso es interesante. Nosotros eso no lo hemos conseguido. Tampoco sabemos muy bien cómo hacerlo.

P: Habías comentado antes como idea la posibilidad de hacer una jornada de buenas prácticas, de poner alguna iniciativa o alguna otra...

R: A mí se me ocurre esa, como una parte en la que en temas de innovación educativa en muchas cosas y proyectos se puedan poner en común. Pero que lo pongan los profesores. Yo estoy cansado de gurús de la educación que vienen desde Valencia o desde Barcelona y te cuentan su libro, pero su libro me lo puedo leer. No hace falta que venga a contármelo. Necesitamos experiencia de profesores de a pie y profesoras de a pie que están haciendo cosas muy muy interesantes.

P: Y también la parte de reconocimiento de tener un valor...

R: Sí y que hay cosas que se están haciendo muy bien. Nosotros fuimos a una charla, vimos a un instituto que están con el tema de los castigos, que también tiene mucho que ver con el tema de convivencia. Que haces con un niño que ha mandado a tomar por culo al profesor, que está todos los días igual, que es disruptivo cien por cien. La opción que da la normativa es mandarle a casa, vale, es una opción. Nosotros descansamos tres días ¿no? Pero no es educativo. Porque además a esos chavales les vemos. Estos tres días están en el skate, o están...

P: O se pasan por el centro...

R: Sí, porque vienen a ver a un colega o tienen que hablar con no sé quién... En un instituto cercano tenía una iniciativa que era muy interesante, entonces nosotros lo copiamos y lo utilizamos a veces. Una forma de castigar, entre comillas, es con Amica. Lo mandamos al centro de Amica, un educador está con él todo el día y se dedica la mañana a pasar el periódico a un señor mayor, a labores de voluntariado por la mañana ahí... Entonces nos parece mucho más educativo para valorar un poquito... también han ido al centro canino de Torres, a pasear un perro, a limpiar las jaulas, a dar la comida... y bueno, esa idea no es nuestra, era de otro centro. Y nos parece interesante. Y no es para siempre, ni para todo tipo de alumnado, pero tenemos alumnado más nervioso que lo que necesita es un poco de actividad...

P: Y también un periodo de reflexión...

R: Cuando estás ahí toda la mañana vas pensando cómo te vas a portar...

P: También sobre el qué ha pasado, ¿no?

R: Eso es. Y eso lo ha dado otro centro, que lo está haciendo.

P: Vamos ya al bloque 6 que serían posibles aspectos de mejora y dificultades. Sí que a lo largo de la entrevista comentabas que había algunas cosas, como el tema de organización, de secuenciación... como posibles limitaciones. ¿Habría alguna otra?

R: Sí, temas de actualización también. Algunas unidades didácticas o algunos datos que tenemos, claro, como los hiciste hace cuatro años, pues los sigues contando igual y a lo mejor hay que dedicar un tiempo a reactualizar todo eso, porque ya no es la conferencia de París, si no que ya es otra cosa... y eso sí que es verdad.

P: Que normalmente es el tiempo...

R: Sí, otra vez es el tiempo que te impide recolocar todo, pero sí, sí hay fallos de eso.

P: Comentabas también que a veces muchos de tus compañeros condicionan a la hora de implementar, como dificultad. Habrá alguna otra limitación...

R: Yo creo que las limitaciones se las pone cada uno. No hay ningún problema en trabajar estos temas desde todas las materias. Otra cosa es que sea más cómodo utilizar el libro, que sea más cómodo ceñirte al curriculum. A veces en temas un poco más así puede haber una familia que se oponga, que se hable de determinadas cosas, pero no es lo habitual.

P: ¿Te ha pasado eso?

R: En algunas cuestiones de género sí que ha habido alguna familia que ha protestado. En algunas cuestiones de inmigración también... pero es raro. En general no hay impedimentos por parte de las familias, ni por parte de... no. Yo creo que es más nosotros.

P: ¿Te gustaría contar con algún recurso o herramientas para poder implementar esos contenidos? Es decir, se te aparece el genio de la lámpara y te dice “un deseo para los contenidos de educación para el desarrollo” ¿Qué pedirías?

R: No sé... Tener un banco de recursos actualizado, de documentales, de películas, de libros, de artículos... Eso estaría bien. Lo tenemos todo como muy desperdigado. Si tuviésemos mucho de gamificación, sabemos que hay muchos juegos que son de un contenido educativo interesante y que podrían estar vinculados a la educación para el desarrollo. Para entender que hay que ir a por agua a 20km para poder mantener la ciudad o el pueblo vivo. Que hay que cultivar maíz porque... En gamificación hay bastantes cosas dando vueltas, bastante interesantes. Pero también hay que acceder a ellas y tenerlas como fácil.

P: ¿Y desde donde se podría hacer esa tarea?

R: Volvemos a lo mismo. Quién. ¿Quién lo hace? Deberían ser los departamentos que quieran trabajar estos temas los que se preparen todo este tipo de materiales y ese tipo de cosas, pero claro, no es fácil.

P: Y hacer un seminario, por ejemplo, ¿podría ser?

R: Sí, claro, un seminario de experiencias. Y un seminario donde se ponga sobre la mesa las cosas que hay pues claro que podría servir.

P: Y ya lo último, expectativas y deseos futuros. ¿Cómo imaginas tu actividad docente sobre la temática en un futuro?

R: Yo creo que se está trabajando en el buen camino. Es decir, que va lento pero ya empiezan a ser temas como más habituales y hay más profesorado que lo está trabajando.

P: Ya, pero tú en tu práctica, ¿cómo lo ves?

R: Pues yo... me gustaría tener más tiempo y hacerlo mejor.

P: La gamificación que decías antes, ¿quizás?

R: Sí, por ejemplo... Todo el tema de gamificación estoy un poco colgado porque no te da tiempo a meterte en todo eso, pero yo creo que hay mucho ahí donde se puede sacar.

P: Comentabas antes también que te gustaría también que la educación para el desarrollo tuviese un aterrizaje en lo curricular.

R: Si, a mí me parece básico eso. O sea, deberían permitir que haya una materia, llámalo optativa si quieres, porque no tenemos donde encajarlo; donde el alumnado interesado en reflexionar sobre estos temas lo pudiese hacer de forma reglada. Y se le ponga una nota por lo que hace, por lo que trabaja. A mí me parece básico que esté recogido como... porque yo creo que se le da más dignidad. Porque al final lo dejas a que el profesor de turno lo meta en sus materias, de forma transversal, o ampliando una unidad didáctica o saliéndose un poco del contexto del curriculum, pues es más complicado. Y estamos un poco a... Ahora estoy yo, pero mañana viene otro. Ahora cojo yo la baja y viene otro. El año que viene no estoy...

P: Queda un poco a la voluntad personal del profesor que toque.

R: Más que a las propias materias o a los propios departamentos. Pero es difícil.

P: Esto era lo que te gustaría, ahora ¿Cómo crees que va a ser?

R: Yo creo que va a ir mejorando.

P: ¿Te muestras optimista?

R: Sí, yo creo que vienen generaciones por detrás que empiezan a ver que esto es normal, hablar de esto. Es normal entender estos conceptos. Es que hasta ahora no lo era. Yo creo que se ha avanzado y seguirá avanzando. Es un proceso lento, pero yo creo que se seguirá avanzando.

P: Para mí que he sido alumna con docentes que si que trataban estos contenidos, para mí ha sido lo normal, entonces yo ahora no entiendo la práctica docente fuera de... sin tratar estas cosas.

R: Porque has tenido suerte y has coincidido con dos o tres profesores que lo han trabajado y a ti te parece normal

P: Claro, yo preguntaba “has estudiado con algún profesor...”

R: Claro, es que yo soy muy viejo, tú eres muy joven, pero en mi época esto ni existía. Es que no existía. Pero literalmente. Quien hablaba de esto era... la de religión. En mi

instituto era la de religión y poco más. Es que no había espacios para hablar de esto. Además todo era muy enfocado a temas caritativos, Cáritas....

P: El Domund...

R: El Domund, los pobrecitos negros de no sé dónde... Pero un enfoque de verdad de educación para el desarrollo intentando comprender como funciona el mundo yo en mi época no lo recuerdo. Pero claro yo estudié a finales de los 80 el bachillerato. Esto es muy moderno. Ya estando en la universidad empezó por primera vez lo del 0'7%. Pero ya estaba yo en la universidad. Cuando empezó a hablarse de que había que dar más dinero para cooperación... Por lo tanto yo no he vivido nada de todo esto. Como alumno no.

P: Pero aun así, el germen llega...

R: Sí, sí. Si te lo encuentras dentro de la educación pues ahí ayuda un poco más. Los chicos y chicas que fueron a uno de estos viajes a Rumanía, que fueron cuatro o cinco, pues eso se lo llevan. Algunos lo utilizarán y les servirá para la vida y otros dirán que no les ha servido para nada. Pero se les dio la oportunidad de poder conocer otras realidades de otra manera.

P: Es que es muy enriquecedor. Te abre la mirada, la mente, incluso pueden aparecer vocaciones...

R: Si, de hecho nosotros constatamos a una alumna que tiene que ver con ese proyecto en concreto. Que era un proyecto, que hay muchos más.

P: Es que el impacto que tiene al final es muy real, muy tangible.

R: Claro, sí, tú puedes hablar de la pobreza, pero si vas a Rumanía y estamos en un centro de menores donde te dice el educador de allí que todos los niños que están en el patio ese jugando están todos recogidos de la calle porque les han abandonado, pues claro, adultos y niños y chavales, pues te quedas diciendo ¿cómo abandonados en la calle? Sí, abandonados literalmente en las calles. Les traen de los pueblos, les dejan en mitad de Bucarest y se van. Y los chavales viven en alcantarillas, porque es donde hace calor. Entonces te lo pueden contar, pero si tú estás allí luego y estás jugando al fútbolín con un niño de esos, y tienes quince años y el otro tiene trece y te está hablando.... Hombre, hay que ser muy duro de corazón para no entender o no empatizar con determinadas problemáticas. Entonces eso son experiencias muy positivas y que la educación en la medida de lo posible las tiene que favorecer. Siempre que pueda, claro.

P: Pues yo por mi parte ya te he hecho todas las preguntas que tenía aquí escritas, eran muchas, ya lo siento. Si hay algo más que me quieras comentar.

R: Que está bien que hagáis este tipo de trabajos.

2- Sec

R: Me llamo 2- Sec, soy profesora de Lengua castellana y Literatura en este IES, yo creo que este es mi octavo año aquí y soy coordinadora de educación para el desarrollo. Hay un proyecto de educación para el desarrollo en el centro y llevo la coordinación. En cuanto a la formación, soy filóloga en hispánicas y en inglés.

P: ¿En inglés también?

R: Sí, las dos.

P: ¿Y das lengua o das lengua en inglés?

R: No, lengua.

P: De acuerdo.

R: Aquí cuando te presentas a una oposición es o por lengua o por inglés. Y bueno, pues soy voluntaria de jóvenes y desarrollo. He colaborado con ellos de manera... dijéramos, a través de la educación, a través del instituto. Y luego en verano yéndome a Sudamérica, a México y a El Salvador. Y luego todo lo que sea colaborar con la Coordinadora Cantabria de ONGs... haciendo cosas. Sí que es verdad que en los últimos años lo que puedes abarcar es... tengo una niña de 10 años con lo cual en los últimos 10 años mi prioridad... sí que es verdad que sí que haces cosas, pero el ámbito en el que más puedes hacer es en la educación y en tu centro.

P: ¿En el ámbito formal?

R: Sí

P: ¿Desde cuándo trabajas?

R: ¿En educación? Empecé trabajando en la universidad, en la Menéndez Pelayo, dos años. Desde los 26 años, tengo 45. Así que... aprobé las oposiciones con 28 años. Pasé de la universidad a secundaria y encantada.

P: Y si no fueses docente ¿a qué te gustaría dedicarte?

R: A ver, si no fuese docente y no tuviera familia estaría en Sudamérica o en África con una ONG, voluntariado, misionera... lo tengo claro. Si no fuese docente y con familia, seguramente que en algo de educación para el desarrollo o investigación... pero estoy en lo que me gusta, eso lo tengo muy claro.

P: Me comentabas que estabas en una ONG, entonces ¿desde la ONG te han dado formación?

R: Sí, cuando ya decido meterme en la ONG tuve un curso de formación, hicimos una formación en Madrid y ya de ahí me fui directamente a México. Pero a ver, la formación también ahora se puede hacer aquí en Cantabria, se han llevado cursos de formación para el voluntariado. Sigo dando charlas por ejemplo en la parroquia de Nueva Montaña que a veces te llaman

P: Porque la formación que tienes ¿la has recibido de una ONG?

R: Sí, de la ONG. Luego sí que es verdad que si te interesa el tema te vas formando, pues he hecho cursos en Coordinadora Cántabra de ONGs, he hecho cursos de APS, he hecho cursos de... bueno, sobre lo que te interesa

P: Y si tuvieses que definir que es educación para el desarrollo ¿cómo lo harías?

R: Es que me parece tan complicado al final, o sea, es decir, ¿qué es educación para el desarrollo? O ¿qué es la globalización? Pues al final es crear ciudadanos conscientes de todo, del mundo en el que viven, de sus posibilidades, de lo que podemos hacer... yo creo que son ciudadanos críticos y conscientes con todo.

P: Entonces la educación para el desarrollo sería la herramienta para conseguir ese fin ¿no?

R: Hombre, por supuesto.

P: Y para ti, ¿qué contenidos abarca educación para el desarrollo?

R: ¿Desde mi ámbito?

P: Para ti desde persona, dices “mira, si tengo que dar sesiones o charlas sobre educación para el desarrollo tendría que incluir si o si estos contenidos. Porque claro, la educación para el desarrollo engloba tantas cosas que...

R: Claro, yo al final es decir, yo cuando hablo de educación para el desarrollo la base es crear ciudadanos conscientes y críticos ¿no? Eso es la base. ¿En qué? Pues en todo. O sea, es decir, al final tú no puedes ser consciente y crítico solamente en un ámbito de tu vida, si no con todo. ¿Ahora con qué se está poniendo mucho hincapié? Pues con el cambio climática. Pero eso al final... el cambio climático lo conlleva todo. Hablar de alimentación, hablar de agricultura, hablar de sostenibilidad, hablar de... El sistema político... O sea, es muy amplio. Yo creo que es mucho más amplio, no se puede resumir en cuatro palabras.

P: Para ti, ¿por qué es importante incluir estos contenidos en el ámbito formal?

R: Porque la educación es lo que nos hace ser libres. Es decir, el conocimiento de las cosas, tener la base del conocimiento, el ser conscientes de todos y cada uno de nuestros actos, por que lo hacemos y qué consecuencias tiene. Entonces, muchas veces vivimos en una sociedad que va todo tan rápido que no nos paramos a pensar. Y hay gente que no le da importancia. Entonces hay que ser críticos y fundamentalmente críticos con nosotros mismos. Entonces yo creo que es fundamental el argumentar, el dialogar, sentar esas bases. Y la educación, es decir el instituto o la escuela es donde se tienen que sentar esas bases. Si queremos luego que sean ciudadanos responsables a todos los niveles hay que sentar... o sea, yo no puedo pretender que un chaval de 20 años cuando llegue a la universidad sea capaz de argumentar, de razonar, de no sé qué, si no hay unas bases. Que sea crítico a la hora de comprar, a la hora de consumir, a la hora de viajar, a la hora... o sea, eso desde muy pequeños.

P: Como que es un proceso ¿no?

R: Es algo tan sencillo como el tema del reciclaje ¿no? Es decir, yo creo que nuestra generación ya lo tenía, pero las generaciones pequeñas, nuestros hijos, es que ni se

plantean el... es decir, ya está dentro de su pensamiento, de su idiosincrasia. Ya está integrado, porque se ha visto.

P: Se ha trabajado, se ha incidido, en distintos ámbitos y distintos momentos

R: Lo que pasa es que socialmente a veces vamos a contracorriente. Para mí el ejemplo más claro es la Cumbre del Cambio Climático en Madrid. No se ha llegado a nada o se habla mucho pero no se sientan las bases. ¿Por qué? Porque no interesan, al final hay intereses económicos superiores que no terminan de sentar esas bases.

P: Es muy complejo...¿no?

R: Es más complejo de lo que pensamos, porque socialmente, es decir, vivimos en una sociedad de consumo. Y vivimos en un primer mundo. Y nos gusta el mundo en el que vivimos y las ventajas que tenemos. Nos gusta vivir bien a todos. Y no pensamos...

P: ... a quien estamos fastidiando...

R: Efectivamente, es decir, lo que hay que pensar es que con menos, es decir, tenemos que reducir nuestros privilegios para que todo el mundo pueda llegar a ello.

P: Sería hablar un poco de decrecimiento ¿no?

R: Pero no es decrecimiento, ¿de verdad necesitamos tanta ropa? ¿De verdad necesitamos tanta carne? ¿O tanto consumo a todos los niveles? No. Es que no. Entonces hay que cambiar la filosofía de vida y hay que cambiar el pensamiento asumiendo que hay que hacer un cambio en nuestro hábito de vida, nuestro consumo... si, es complicado. Pero si no se hace, más todavía.

P: Porque ¿cuándo tu das tus contenidos con tus alumnos y alumnas que esperas que ocurra, que impacto crees que pueden tener estos contenidos?

R: Por lo menos que se paren a pensar. Es decir, a ver, yo doy clase de lengua, estamos sujetos a un currículum. Por ejemplo en 4º de la ESO tu trabajas a nivel de comunicación, dijéramos el texto narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo y argumentativo. La base fundamental el argumentativo. ¿Sobre qué podemos argumentar? Pues ahora mismo, el proyecto que tenemos, trabajamos todos los años en la segunda evaluación sobre “el año internacional de” este año es el Año Internacional de la Agricultura y la Sanidad Vegetal. ¿Qué es la sanidad vegetal? ¿En qué consiste? ¿Sobre qué van a trabajar los alumnos? Sobre productos BIO y dijéramos... granjas o agricultura sobre. Otros, el aceite de palma. Causas, consecuencias que tiene. Otros sobre plagas, pesticidas y productos transgénicos. Ellos, pues se establece un debate en clase, se plantean diferentes opciones relacionándolo, la sanidad vegetal con los ODS que ya se han trabajado en la primera evaluación y, entonces, a partir de ahí, surgen diferentes líneas. Cada grupo escoge y siempre se basa en una argumentación. En el momento que hay dos grupos que quieren trabajar sobre lo mismo, hay una argumentación. ¿Qué aprenden a nivel de lengua? Investigan, leen, resumen, sintetizan, elaboran...

P: y ¿Exponen?

R: Exponen oralmente. Y una argumentación. ¿Cuál es la base? Ahora mismo, por ejemplo, el aceite de palma. El tema de la deforestación, ¿sobre qué lo planteamos? Pues

la situación en la Amazonía. Ahora mismo hay un político y qué consecuencias tiene. ¿Qué quiero yo? Que el día de mañana cuando tengan que exponer y argumentar un trabajo, sean capaces de hacerlo. Y además, que sean críticos. Por ejemplo con el consumo. ¿Qué tipo de consumo voy a hacer yo? Responsable. Sí que es verdad que partimos de la base de que comprar productos ecológicos, productos BIO, incrementa mucho la cesta de la compra. Pero ¿necesito consumir tanta carne? Vuelvo a lo mismo. Igual consumo menos carne, más producto de temporada... que sean conscientes. Que se establezcan esas bases. O sea, claro, si mi padre gana el SMI y mi madre está en el paro y con 600€ tenemos que vivir toda la familia... Y vivimos, es decir, esta zona es una zona obrera. Pero sí que son, es decir, yo creo que hay unos valores y unas bases que están bien establecidos. Entonces, al final que ellos recapaciten, que vean el mundo en el que viven y que bueno, al final no dejan de ser adolescentes. Pero si miramos las etiquetas “mira, está hecho en Portugal” “Vale, pues mucho mejor que si está hecho en” o a la hora de trabajar, yo soy diseñadora o al final he hecho diseño. ¿En qué empresa quiero trabajar? ¿se respetan los valores humanos? ¿se respetan los derechos laborales de los trabajadores? Entonces, yo creo que cada vez hay más gente consciente de eso, o jóvenes que a la hora de entrar en el mundo laboral se lo plantean. Y si de 100 alumnos que pasan por mis manos al año hay 10, o 5, o 1...

P: ¿Te refieres a hacer *click*?

R: Efectivamente, ahí está. Esa es un poco la idea.

P: ¿Qué cursos estás dando?

R: Yo doy 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. 2º de Bachillerato si es verdad que está sujeto a la EBAU. Pero bueno, si yo estoy hablando de Bernarda Alba, hablo de la marginación de la mujer.

P: Lo conectas con...

R: ...el mundo actual. Es decir, ¿qué plantea Lorca? ¿Qué temas plantea Lorca? La lucha de la moral autoritaria y una realidad. Y la lucha contra la libertad y la rebeldía. El respeto al ser humano integralmente. Con sus diferencias y... O la marginación de la mujer. Como era antes, esa concepción... o la marginación social. De escala ¿hemos mejorado? ¿Hemos avanzado? ¿Seguimos igual?

P: ¿Qué diferencias y similitudes encontramos? Claro, claro...

R: Y los textos argumentativos lo mismo. Yo puedo coger uno cualquiera... Yo puedo coger uno cualquiera, puedo coger a Manuel Vicent o te habla sobre el cambio climático, o que nos plantea.... Bueno, el tema de la violencia de género y reflexionar sobre ello. Hacer un comentario crítico, que es lo que tienes que hacer. Y análisis del lenguaje. Y ser conscientes. Sobre todo tienen que ser muy conscientes de la lengua y del lenguaje que utilizamos. Y como lo decimos. Al final ser conscientes de todo.

P: Mucho.

R: Sí, mucho, pero después de muchos años trabajando sabes por donde hay que ir.

P: Que bien, que envidia... Bueno, recordando tu etapa de estudiante, ¿hubo algún docente que diese estos contenidos en sus clases?

R: Yo creo que siempre ha habido buenos docentes ¿no? Antes era educación en valores y a fin de cuentas, una educación en valores es una educación en respeto. Yo creo que siempre hemos tenido profesores... O sea, no es decir “hola, soy de educación para el desarrollo” Siempre los buenos profesores son aquellos que no solo te han enseñado su materia, si no que han ido un paso más allá. Que tú has aprendido a ser crítico, de una manera o de otra.

P: ¿y tú has tenido esos docentes?

R: Sí, tanto en el instituto, como en la universidad. Es decir, desde la madurez, tú ahora puedes ver o puedes analizar y puedes decir, no con estas palabras, pero sí que me han enseñado a ser crítica, de una manera o de otra.

P: Y ¿cómo hacían para dar estos contenidos? ¿También se hacía de manera transversal?

R: Yo me imagino que de manera transversal. Hombre, yo pienso en literatura norteamericana, el profesor de literatura norteamericana....

P: ¿en la universidad?

R: En la universidad. Si trabajas el tema de la esclavitud, ya está ahí la base. O a través de los libros de la literatura, el tema de la mujer. Por lo menos el s.XIX. Yo por ejemplo cuando estamos trabajando el Realismo del s.XIX y vemos el tema de la mujer, ya están sentadas esas bases. Te hablan del tema. Y la libertad, la libertad que tú tienes, sobre todo de expresarte y de enseñarte a argumentar y a razonar y a justificar las cosas.

P: Recuerdas algún hecho concreto que haya influido en la decisión de decir “mira, cuando yo doy clase quiero incluir estos contenidos de educación para el desarrollo” igual alguna experiencia personal, algún libro, alguna película, algún hecho de esto que digas “esto lo tengo que incluir si o si”

R: Yo creo que al final no es un hecho concreto. Tu propia formación y tus propias vivencias. Es decir, mis padres me han educado en valores, he tenido una educación cristiana. Soy cristiana practicante, apostólica y romana. Algo tan denostado hoy en día que no lo entiendo. O sea, no lo entiendo en el sentido de una cosa es la Iglesia y otra los valores cristianos. Son dos cosas totalmente distintas y que la gente mezcla. O sea, lo mismo que “eres cristiano, eres de derechas” o sea, si no hay mayor comunista que Jesucristo. (risas) Es así. Entonces yo creo que la base la sientan mis padres. La base del respeto la sientan mis padres y mi familia. Te pongo un ejemplo, ayer mi primo, que vive en Madrid, ve un coche, que ha dejado el señor la cartera encima del coche y se le van volando billetes. Le pita, no para... al final para, recoge la cartera, recoge los billetes, 800€. Va a la policía y lo entrega íntegro. Esas bases y esa educación se sientan en la familia. Entonces no es un hecho puntual. Sí que es verdad que cuando tú empiezas... Yo no puedo decir que soy igual ahora que el año que empecé a dar clase. Porque era lo que te decía, con los años de experiencia, lo que tengo claro es que quiero conseguir de mis alumnos. Que sean ciudadanos críticos, que piensen. Al final la educación y la universidad enseñan a pensar. Ya sea a nivel matemático... a desarrollar y solucionar problemas. ¿Los valores? Los sienta la familia. O por lo menos que haya alguien en tu vida que te haga ver...

P: Claro, que si no hay una familia, que haya alguien en el ámbito formal que pueda ser ejemplo y paliar un poco esa carencia.

R: Y nosotros, yo como educadora, yo creo que tenemos que ser ejemplo para nuestros alumnos. Yo llego tarde a clase y lo primero que hago es pedir disculpas y dar una justificación de por qué he llegado tarde. Al igual que cuando ellos llegan tarde les digo que hay que llamar a la puerta, entrar, justificar y sentarse. Lo mismo, si yo te voy a pedir que me entregues algo en fecha, yo hago correcciones y no tardo un mes en dártelas. Yo creo que tenemos que ser consecuentes, yo no puedo bostezar en clase porque es una falta de educación, no digo palabrotas en clase, porque no. No les trato de usted, pero si en los exámenes les trato de usted, porque tienen que aprender esa parte, la diferencia entre el tú, el usted, el respeto, el porqué. No es porque yo sea su profesor, es cuestión de educación y respeto hacia el otro. Entonces yo creo que somos ejemplo. Hay que predicar con el ejemplo, si yo quiero que tu hagas algo, pues te tendré que... enseñar cómo se hace, y que mejor que ser yo ejemplo.

Pero eso al final, es decir, no es “ahora quiero educación para el desarrollo”. No, lo llevas integrado.

P: Va de serie

R: Sí, que es verdad que cuando empiezas a trabajar estás más centrada en que tengo que dar, la inspección, que esté todo, los papeles, los exámenes... pero poco a poco tú vas viendo, y de hecho ahora mismo los libros de texto van en esa línea, antes en un libro de texto no aparecían nunca los ODS, ahora mismo aparecen... Lo mismo que aparece en televisión. Antes era algo de lo que no se hablaba, hoy si se habla.

P: Escoger el canal adecuado...

R: Efectivamente, socialmente se está haciendo un avance.

P: Y ¿desde cuándo incluyes estos contenidos?

R: De manera formal, de manera en mi currículum, hará... 3-4 años. Este es el tercer año que hay un proyecto de educación para el desarrollo en el centro tal cual.

P: ¿Tiene algo que ver con el PIIE que tenéis?

R: Estaba antes que el PIIE. Sí que es verdad que el PIIE integra todos los proyectos que hay. Desde la consejería hay cantidad de proyectos, el proyecto de sostenibilidad, el proyecto de igualdad, entonces, nuestro centro, yo siempre lo digo, el PIIE ha sido el aglutinador de que a todo eso se le de visibilidad y de que se pueda...

P: Que se articulen en una misma idea todos los proyectos...

R: Sí, a ver yo creo que la Consejería sí que es verdad que ha trabajado mucho ya sea si hubo un proyecto de huertos en los centros... ya lleva muchos años en esa línea. Yo, tal cual, en la programación de lengua, elaboramos aquí, dijéramos... no sé si luego me lo vas a preguntar. Nosotros en el centro, yo al colaborar con Jóvenes y Desarrollo, Jóvenes y Desarrollo no sé si fue en el 2002, la Consejería, no de educación, de la Consejería ganó un proyecto y escogió a los Salesianos, el instituto de Solares me parece que fue, y

nosotros. En ese proyecto al final se trabajaba la educación para el desarrollo, teníamos un...

P: ¿En el 2002 me has dicho?

R: Yo creo que fue en el 2002. Y trabajábamos un grupo de voluntariado. Yo creo que ahí es cuando empiezas un poco a sentar las bases. Trabajas los ODS, los ODM en su día. A través de charlas, de roll-ups... Claro, roll-ups, nosotros ¿cómo lo trabajamos? Desde lengua, leer, resumir, sintetizar, puedes trabajar haciendo gymkanas entre los de tercero con los de primero, los grupos mayores con los más pequeños, exposición de fotografías... Todo a través de la ONG.

P: Metido en clase

R: Sí, y aquí salió un grupo de voluntariado y salió un proyecto y trabajamos con la Asociación Síndrome de Down. Y quedamos segundos de toda España. Y luego ya llevamos tres años en otro proyecto de Jóvenes y Desarrollo, ganan aquí en la Consejería y nos escogen. A Solares, Salesianos y nosotros.

P: Jo, tenéis ya una trayectoria...

R: Sí, que es verdad que desde 2002, hubo ahí un momento... porque en 2002 se consiguen integrar un montón de departamentos y siempre trabajamos... Había el proyecto de sostenibilidad... El profesor que había antes trabajamos el “Año Internacional de” y sobre esa base se trabajaba desde plástica, tecnología, lengua, matemáticas... o sea, todos los departamentos.

P: Mucho trabajo de coordinación, entiendo.

R: Muchas reuniones, mucho trabajo de coordinación... Y luego, ahí surge un documento que es donde se sientan las bases de lo que es hoy la educación para el desarrollo en el centro, integrado en el PIIE. Lo elaboran desde los de informática, o sea, todos. Tuvimos formación y elaboramos nuestras propias destrezas...

P: Habilidades, competencias...

R: Todas las competencias, con que destrezas, con que... Es decir, fue un trabajo... ¿qué queríamos conseguir de nuestros alumnos en función del centro en el que estábamos, el entorno? Y eso es lo que sienta la base. Y yo creo que prácticamente todos los departamentos integrados o comprometidos ahí.

P: O sea, que, desde hace 4 años lo incluyes en la programación, pero desde el 2002 sí que estás participando...

R: Sí.

P: ¿Y antes? Hacías algo que pudiese decirse...

R: Yo en lengua a través de los textos...

P: ¿Escogías unos textos que...?

R: Los textos que vas escogiendo. Los que vas trabajando. La sintaxis es la sintaxis.

P: Bueno, puedes coger una frase u otra, ¿no?

R: Efectivamente, puedes coger una frase u otra. Es decir, el complemento directo es el complemento directo.

P: Sí, sí...

R: Luego la parte de literatura, la parte textual es más fácil. Pero lo mismo, las palabras, yo puedo escoger cooperación o puedo escoger alegría o puedo escoger... Es decir, a la hora de analizar el tipo de palabra, definir... Tú vas viendo que palabras quieres poner.

P: Haces unas decisiones que van en una línea que tú quieres seguir. Y a nivel personal ¿Qué sientes cuando puedes dar estos contenidos en tus clases?

R: A nivel personal que contribuyes, que pones tu granito de arena, es decir ¿Cómo puedo contribuir yo de manera constante? Pues a través de la educación. Yo a nivel personal ¿qué siento? Pues que tenemos un grupo de voluntariado de 50 chicos en este instituto, un instituto público.

P: ¡Qué lujo!

R: Pero que es posible. Claro hay que tener... la gente me dice “Ay, adolescentes” Pero si son estupendos. Lo único que tienen que tener es alguien que les guíe. Yo simplemente les digo “soy vuestra secretaria” A veces tienes que poner orden, que centrar un poco las cosas... pero ya está, son estupendos.

P: Me estabas contando un poco que los materiales que utilizas son los textos. ¿Utilizas algún otro material, películas, algún libro, recursos de internet?

R: A nivel de libros, el departamento de lengua, como ya está integrado, las lecturas que hacemos en todos los niveles, las lecturas que hacemos obligatorias, tienen que ver con todos estos temas. Por ejemplo, uno de los temas que estamos trabajando en los últimos años es el tema del género. Género, transgénero, homosexualidad. Todos los cursos desde 1º hasta 4º de la ESO que es la secundaria obligatoria, en la segunda obligación hay un libro obligatorio que trata ese tema. O bien el tema transgénero, el tema de la homosexualidad, desde distintos puntos de vista. O el tema de la inmigración. Son textos que tú les puedes poner cualquier lectura juvenil o les puedes poner lectura juvenil que tenga una serie de ideas o de valores o de temas con los que tú luego trabajas o quieres trabajar. Las obras de teatro que vamos a ver, pues dentro de la oferta que hay aquí en Cantabria, pues también, les llevamos al teatro. Desde el punto de histórico, pero sobre todo educación en valores, educación para el desarrollo.

P: ¿Algún otro recurso? ¿Películas? ¿Materiales que hagan Jóvenes y Desarrollo?

R: Jóvenes y Desarrollo nos proporciona todo el tema de los roll-ups y los ODS. Pero luego colaboras con cualquier ONG. Antes durante muchos años las ONGs trabajaban en los centros. ¿Cómo trabajaban? A través de charlas, había una concienciación. De esa concienciación se ha pasado un poco...o lo que se pretende ahora mismo es las APS. ¿Qué pasa con las APS? A mí me resulta muy complicado obligar a leer un proyecto, entonces para mí la APS al final la hago con el grupo de voluntariado.

P: Claro, entiendes que tiene que ser algo que salga de uno.

R: Es decir, no es lo mismo a nivel universitario que a nivel... o sea, no es imposible, claro que es posible. Lo mismo que la educación para el desarrollo lleva un proceso, las APS también llevan un proceso de trabajo. Pues igual dentro de dos años vuelvo a hablar contigo y ya está totalmente integrado. Hay determinadas actividades que se desarrollan fuera del centro y nosotros sí que trabajamos en nuestro entorno, en las necesidades del barrio. Igual dentro de un par de años pues ya te digo, pues ya está...

P: Lo habéis integrado en el currículum, en la programación...

R: Pero ya te digo, hay que trabajarlo. Películas. Hay un proyecto de centros, lo que te decía, el PIIE, que se llama "Vamos de cine". Las películas que están programadas para 4º a través de la Consejería que estamos en ello. Esto lo lleva un profesor de historia. Lo coordina el profesor de historia, y él, todas las películas que se ven... El profesor de francés trabaja con cortos en francés también los temas de educación para el desarrollo. Por ejemplo, cuando hablamos de educación o "Binten y la gran idea" o... Como el cine ya se trabaja, vale, o proyecciones que hacemos. Trabajamos por ejemplo, con Amnistía Internacional para...

Hay un proyecto que es sobre relato corto y presentarlos. Este año el tema era "Inmigrantes y Refugiados". Y de hecho han seleccionado a dos alumnas de este centro. De lo que presentamos han seleccionado a dos. Y luego Amnistía Internacional tienen una cosa superinteresante que es "Voces en off". En "Voces en off" tu escuchas diferentes relatos de diferentes partes del mundo. Los chicos lo escuchan y luego elaboran sus propios relatos. Está muy bien porque al final porque ven... O la película "Camino a la escuela" para valorar también... O sea, que sí que se trabajan. El año pasado vinieron aquí ¿visteis un proyecto de cinecicleta? Cinecicleta son dos chicos, un chico y una chica, que se pidieron una excedencia y durante casi dos años recorrieron en bici África.

P: Con un proyector, sí.

R: Yo lo llevaba a la literatura y hablo de La Barraca de Lorca. ¿Qué hacía Lorca con La Barraca? Llevar el teatro, que es la cultura a zonas desfavorecidas de España, de la España rural. ¿Qué hicieron estos chicos? Llevar el cine a través de... con la fuerza del dínamo de la bicicleta... y colaboraba toda la comunidad... a las zonas más desfavorecidas, los pueblos más desfavorecidos de África. Entonces vinieron aquí, lo presentaron y va. Los chicos colaboran con Buscando Sonrisas en los congresos de valores. Este es el tercer año que vamos a ir. Algunos de nuestros alumnos se han hecho voluntarios de Buscando Sonrisas. Sí que es verdad que con todo lo que está a nuestro alcance y se puede trabajar... los proyectos de sostenibilidad, los proyectos de igualdad... está todo integrado. ¿Las lecturas de lengua? Dentro de educación para el desarrollo, dentro de igualdad. ¿Sanidad vegetal? Pues sostenibilidad. Y el PIIE es el integrador de todo ello.

P: Porque para tener acceso a los materiales que usas... bueno, al ser libros, escoges dentro de la oferta de las editoriales. Pero, por ejemplo, la experiencia esta de la bici y el cine, ¿es porque te lo cuenta algún otro compañero? ¿O por tus contactos?

R: Lo de Cinecicleta lo trajo el chico que organiza lo de "Vamos de cine". "Vamos de cine" es un proyecto integrado de varios centros. Surge en el IES de M.B, con I.P., que aparte de profesor es director de cine, entonces analizan y trabajan diferentes películas. Y hacen fichas didácticas para trabajar esas películas. Al final como está integrado, pues

en educación física todo el tema de la alimentación, ahí está todo el tema de educación para el desarrollo, ahí está integrado.

P: ¿Puedes contarme un poco el procedimiento que ha seguido el centro para incluir estos contenidos en la programación de lengua?

R: Es un poco lo que te decía antes, al colaborar con Jóvenes y Desarrollo, yo soy voluntaria de Jóvenes y Desarrollo, ellos...

P: Claro, me refiero, ¿eres tú la que propone al departamento de lengua incluirlo? El departamento de lengua acepta? Pasa por la CCP, por claustro... un poco lo burocrático por así decirlo.

R: La parte burocrática empieza, dijéramos, la ONG se pone en contacto con nosotros y yo se lo presento al director. La ONG viene, hablamos con el director y el jefe de estudios y son directamente los que dan el visto bueno. Y como viene de arriba, a ver, no es que venga directamente de arriba.

P: Pero es una directriz del centro.

R: Es decir, lo mejor para mí de este centro, es que la Dirección siempre me ha apoyado en todos los proyectos. Somos un claustro de cien profesores. Y en la elaboración de las competencias, desarrollos y de educación para el desarrollo éramos cincuenta profesores. Es decir, es un claustro muy activo. Por ejemplo, en informática, que a veces los ciclos están como fuera. Ellos hacen una ApS real. Y parte de lo que hicieron de trabajar con proyectos, se centraron en nuestro grupo de voluntariado. Y lo que hicieron fue, tres de los ordenadores que crearon, nos los regalaron a nosotros para que el proyecto de voluntariado, que trabajamos y colaboramos con Cáritas de Nueva Montaña, hacemos los regalos de reyes de los niños más desfavorecidos del barrio. Entonces nos regalaron tres ordenadores, que los propios alumnos habían hecho. Otros hicieron páginas web, una de las páginas web, nosotros todos los sábados nos vamos a una residencia que está aquí cerca, en Cazoña. Nos vamos a acompañamiento de los ancianos que están allí. Nos hicieron juegos online para...

P: ¿Estimulación cognitiva...?

R: Sí, Y sobre todo centrándose en el Santander de su época...

P: ¡Qué chulo!

R: Sí que es decir que va todo unido. Ellos elaboran una cosa y piensa en nosotros. Yo creo que es un claustro bastante concienciado. En el momento que la Dirección te da el visto bueno, pues eso evidentemente CCP, claustros... se aprueba. Lengua, está claro, se plantea nadie, no hay una voz discordante que diga "pues no, yo no quiero que se ponga este libro" Yo creo que todo el mundo al final, te interesa.

P: Claro, porque ahora te iba a preguntar si te sientes apoyada por la actividad y bueno, por supuesto.

R: Sí, sí.

P: Y ese apoyo que recibes, ¿en qué se traduce? Por ejemplo en aprobar los proyectos, en...

R: Se traduce en que mi director ha conseguido dos horas para el proyecto. Es decir, pues lo trabajas... Luego a ver, cada centro tiene un poco sus directrices. Es decir, ¿qué quieres priorizar?, porque educación para el desarrollo no es un proyecto de la Consejería, así como sostenibilidad o igualdad sí, y esos proyectos tienen sus horas o su financiación. O hasta cierto punto tuvo financiación, educación para el desarrollo no.

Pues el director consigue que yo tenga dos horas dentro de mi horario para poder dedicarme a desarrollarlo y llevarlo a cabo.

P: Y por parte de tus compañeros, ese apoyo, ¿cómo lo recibes?

R: En el departamento de lengua no hay ningún problema, es decir, a la hora de escoger lecturas. Sí que es verdad que yo por ejemplo, en 4º, que es donde yo más trabajo. Lo que yo doy clase. Yo siempre pido que me dejen un 4º, porque la programación está basada en grupos colaborativos. Y cuando viene algún profesor, yo le explico en que consiste y sí que es verdad que todos siguen esa línea. Ellos trabajan en grupos cooperativos y se trabaja desde el principio hasta el final, absolutamente todos.

P: Y ¿dónde observas que puede haber más reticencias de los compañeros para tratar estos contenidos?

R: Hombre, a veces nos equivocamos. Por ejemplo este año trajimos una obra de teatro relacionada con el tema del género. Lo gestionamos con el proyecto de igualdad y hubo algún compañero que no le gustó absolutamente nada.

P: ¿Por el enfoque?

R: El enfoque sí. Que se podía tratar este tema de una forma más elegante. Entonces sí que es verdad que al final cuando te ofrecen obras de teatro o cuando trabajas un libro, lo que sea, haces un análisis...

P: Es parte del proceso, de la mejora, ¿no?

R: Entonces yo a lo que te voy, reticencias ninguna. ¿Este libro funciona? Sí, sí funciona. Pues ¿no funciona? no funciona, no les ha gustado. Al final esto se trata de una manera que no termina de encajar...

P: Y los alumnos a los que das clase, ¿cómo percibes que entienden ellos, que valoran estos contenidos?

R: Yo por ejemplo trabajo ahora mismo con los alumnos de 4º, es algo también social. Hoy en día la integración y el respeto, ya sea desde el punto de vista de género, raza, creencia, religión o lo que sea es, a nivel social, está mucho más integrado. Siempre hablamos de la integración de los alumnos con discapacidades, ya sean auditivas, visuales o cognitivas. Antes era impensable que tú en tu clase tuvieras un alumno con síndrome de Down. Hoy en día es normal.

P: He visto a un niño con discapacidad visual.

R: Tenemos un alumno con discapacidad visual, no es el primero, es el segundo que tenemos. El anterior ya está en la universidad, haciendo psicología y muy bien. Tenemos alumnos con discapacidad auditiva. El hecho de tener alumnos con discapacidad auditiva hace que muchos alumnos sepan lenguaje de signos, se han dado cursos durante los

recreos para profesorado y alumnado. Funciona muy bien el aula de convivencia. Aquí cualquier alumno que comete una falta o que cualquier profesor lo expulsa de clase, no va a jefatura. Se rellena un parte, se va al aula de convivencia, en el aula se gestiona y se trabaja con ese alumno el “por qué”. Es verdad que si un alumno de manera reiterada o al final hay una sanción desde jefatura... pero desde que está el aula de convivencia hay alumnos mediadores. El año pasado se trabajó mucho la mediación, se formó a alumnos. Y todo esto lo integra el PIIE, está todo ahí. Y al final, la filosofía del centro.

P: ¿Tú dirías que a tus alumnos les gusta que se traten estos contenidos? ¿Que se agradecen que en lengua se den las cosas de esta forma?

R: Yo creo que sí. Por ejemplo, esta mañana, que hemos empezado con el proyecto de la sanidad vegetal y bueno, están encantados. Están como locos, “el aceite de palma” “investigar” “la concienciación” o “los productos bio” “la deforestación” Y a mí me encanta que mis alumnos sean naturales. Por ejemplo en el grupo de voluntariado, una chica “¿puedo llevar a mi novia?” con total naturalidad... es decir, ya no es decir mi novio o mi novia u oculto que sea homosexual, o sea, es decir, hablando naturalmente con los alumnos dice “¿que chicos te gustan?” y una chica dice “a mí eso me pasa con no sé que chicas”, pero con total naturalidad. A mí me parece maravilloso. Pues eso al final... si tú eres de primero estás trabajando todos esos temas... creo que el respeto, yo lo que noto es el respeto entre iguales. Es fundamental. Aquí por ejemplo eso se corta, o sea, siempre se te puede despistar. A mí me da mucho miedo que haya un problema en el aula de temas de acoso, de bullying y demás y no detectarlo. Me da pavor. Pero sí que es verdad que en el momento en el que haya el más mínimo indicio, se corta.

P: Saliendo un poco de la experiencia de tu centro, ¿consideras que hay muchos docentes haciendo algo parecido a lo que tú haces? Es decir, tratando el tema de educación para el desarrollo en sus clases.

R: Yo creo que sí, que cada vez más. Pero porque la gente cada vez está más concienciada. Y vuelvo a lo mismo, simplemente tú vas a los libros de texto de lengua y los textos que aparecen están relacionados con...

P: Claro, pero quizás lo traten, pero no de una manera tan reflexiva y consciente de la forma en la que lo haces tú. Si no que está ahí el texto y no profundizo, nos quedamos en una cosa más superficial.

R: No, yo creo que no. Cada vez más se trabaja más

R: Y, ¿cómo crees que podrían aumentarse todavía más estas prácticas?

R: Con formación. La formación es fundamental.

P: Y la formación ¿que venga de dónde?

R: Sí que es verdad que el CEP. Yo me he formado muchísimo en tema de inmigración. Y la que fue la coordinadora aquí de la ola de inmigrantes y demás siempre me decía “Al principio siempre estábamos nosotras” Y sí que al final eres tú que cuando vas al CEP es porque te interesan esos temas. Porque el DEP te lo ofrece. Al final sí que es verdad, que todos tenemos nuestra vida, nuestras obligaciones, nuestras responsabilidades. Cuesta

mucho mover a un claustro. Tiene que salir desde las direcciones de los centros. Y las formaciones tiene que ser en los centros.

P: O sea, facilitaría que desde la dirección hubiera esta visión y que los cursos fuesen aquí en el centro, en horario...

R: Septiembre es un mes maravilloso, o era un mes maravilloso para hacer esa formación. Con el calendario actual septiembre... el sistema educativo, ya no hay EBAU en septiembre, que me parece muy bien ¿eh? Pero el día 10 de septiembre ya estamos totalmente inmersos en clases. Entonces los tiempos se acortan. En junio estás muy cansado ya cerrando memorias. Pero a lo largo de todo el curso, ver en que periodos, eso habría que analizarlo un poco y verlo.

P: Y ¿habría alguna cosa más que podría facilitar?

R: Yo creo que lo fundamental sería eso. Y facilitar, bueno, toda la formación que venga por parte de especialistas, ONGs, que venga dentro del centro... yo creo que sería muy buena, porque se facilita. Al final el horario pues muchas veces, después de clase, no te queda otra, pero bueno

P: ¿Estás en contacto con otros docentes que hagan educación para el desarrollo en sus clases?

R: A través del seminario de educación para el desarrollo del CEP tenemos un grupo de docentes que sí...

P: ¿Cuántos sois? ¿Sabrías decir?

R: No, pero lo miro en el grupo de *WhatsApp* que tenemos, espera.

P: ¿Es numeroso? La percepción que tú tienes.

R: Jo, pues al final no es tan numeroso. Vuelvo a lo mismo, si desde la Consejería, porque por ejemplo el seminario de igualdad, el seminario de sostenibilidad... hay más gente. ¿Por qué?

P: ¿Puede ser porque este de moda? O no crees que sea cuestión de...

R: No, al ser algo que venga desde la Consejería, cuando tú eres coordinador, no obligatoriamente, está establecido. Entonces cualquier persona, mira, en el seminario somos unas once personas, que al final afecta a once centros más o menos. El seminario de igualdad, pues seguramente que hay muchas más personas, porque es algo que viene de la consejería, entonces tu sabes que si tu centro está inscrito ahí... Lo mismo que cuando empezó las TIC. Estar inmerso en eso, el coordinador TIC

P: El coordinador de interculturalidad...

R: Efectivamente. Siempre hay una figura. Por ejemplo el coordinador TIC tiene una persona Coordinador TIC. Interculturalidad, tiene que ser coordinador de interculturalidad. Y antes de hubiese la figura de coordinador de interculturalidad.

P: Ya lo eras...

R: Yo estuve en 2002-03 en el R.C, luego me fui a S. M.C. En S.M.C. dábamos clase de L2, lo que se llama L2. Nos íbamos a veintitantas horas, porque había una necesidad. Entonces, hay una necesidad pues... a quien le guste su trabajo. Hay una necesidad, pues les damos clase.

P: ¿Cambiarías algo de tu práctica docente en relación con los contenidos de educación para el desarrollo?

R: Claro, pero no depende de mí. Haría un currículum mucho más flexible. O sea, si tú ves ahora mismo la LOMCE lo que te obliga es, no hay contenidos mínimos, te obliga a darlo todo de teoría. Si te vas al currículum de 1º de Bachillerato es brutal, los currículums de historia tres cuartos de lo mismo. Yo siempre he dicho que me gustaría integrar lengua e historia. Luego al final todo eso requiere muchísimo tiempo. Es como cuando empiezas con una plataforma Moodle, te requiere mucho tiempo. Luego una vez que estás con ello es muy fácil.

P: Sí, como que automatizas algunas cosas, otras las tienes...

R: Efectivamente. Nosotros tuvimos la enorme suerte de que a través de Jóvenes y Desarrollo la formación la hicimos con TRILEMA, la directora de TRILEMA es C. P. , que es la nº 1 en todos estos centros. Entonces también hemos tenido mucha suerte, o sea, que venga TRILEMA, que estuvo aquí en nuestra formación, es un lujo. O que a mí una de las charlas, cuando iba a Madrid a la formación, todo esto nos lo pagaba la ONG. Nos íbamos a Madrid un fin de semana, claro...

P: Intenso

R: Muy intenso. Claro, pero tener a C. P. dándote las charlas era un lujo.

P: Ahora en este siguiente bloque te hago una serie de preguntas en relación a la ONG. ¿Cómo valoras poder contar con esa colaboración?

R: Hombre, mira, por ejemplo es fundamental sobre todo en el tema del grupo de voluntariado. Tú piensa que yo con el grupo de voluntariado, nos reunimos el viernes por las tardes. Yo el 26 de diciembre he estado aquí en el centro con mis alumnos. El 3 de enero también, el 5 de enero también. Eso lo facilita mi director, que hay veces que ha venido a abrirme. Y luego tener el apoyo de una persona, porque no llego. Por ejemplo ir todos los sábados a la residencia ¿qué implica? Todos los sábados...

P: ...tienes ese compromiso.

R: Ahora mismo está la profesora de religión, una profesora de biología, otra profesora de lengua, un profesor de lengua, estoy yo... Y más importante, los alumnos universitarios, que ya son mayores de edad, que siguen involucrados con el grupo de voluntariado. Con lo cual, por ejemplo el año pasado fuimos a una charla a una asignatura a la universidad. Eso que te estoy contando yo ahora, pero el grupo de voluntariado a decirles a los alumnos de la universidad, se apellida M. el profesor, bueno. Para que los alumnos de educación vieran que es posible. Entonces la ONG es ese apoyo. Apoyo de materiales, facilitarte la exposición de fotografía... pero fundamentalmente, hasta ahora, todo este curso... Porque claro, ¿qué problema tiene la Consejería? Que aprueba los proyectos por años naturales, nosotros funcionamos por años académicos. Entonces, el

año pasado no lo ganaron con lo cual seguimos ahí. Entonces los tres meses de este principio de curso no hemos tenido ese apoyo, que a la hora de, por ejemplo, el proyecto de reyes magos consiste en...

P: He visto un cajón de juguetes a la entrada, ¿tiene algo que ver?

R: Para nosotros lo más importante, al final la inocencia de un niño es que reciba el regalo que pide ¿no? Entonces hacemos dos cosas. Uno, los alumnos de voluntariado escriben la carta a los reyes magos con los niños, para saber que quieren. Los alumnos de voluntariado hacen en su casa bizcochos. Vendemos aquí bizcochos solidarios durante todo el curso para poder tener esa financiación económica. Para que te hagas una idea, nos hemos gastado este año en los regalos 800€. Esos 800€ salen de los cuatro o cinco bizcochos que hacemos al año. Y luego hacemos recogida de juguetes, no solamente para que tengan el regalo que han pedido, si no que los recogemos, los limpiamos, los etiquetamos y los llevamos. Hay un grupo de familias que los recogen en Cáritas y hay otro grupo de familias que sus alumnos se disfrazan de reyes magos el día 5 por la noche y se lo llevan a las casas. ¿Eso que implica? La participación de las familias de los chicos porque son menores de edad y yo tengo una hija, y lo que si les dije, el grupo de voluntariado es quien lo gestiona, son ellos quienes toman las decisiones de lo que quieren hacer.

P: ¿Y tú les acompañas?

R: Yo les acompaño, pero yo les dije que el día 5 no podía. ¿Quiénes los acompañan? Las familias, los padres. Ahí implicas ya a las familias. Y ha habido años que el profesorado del centro. Y este año, pues mira, el profesor que les iba a acompañar tuvo un problema, y se ofrecieron voluntarios el párroco de la iglesia y uno de los colaboradores de Cáritas. A parte de los alumnos universitarios, que ya son mayores de edad, que bueno, ya tienen 20 años pero me sigue dando miedo que vayan. Ese es uno de los proyectos. Y el otro proyecto es el acompañamiento a la residencia, que es todos los sábados durante todo el año escolar. Y otra cosa que hace la ONG es que hace un encuentro interregional. Nos hemos ido dos años a Guadalajara y uno a Barcelona. Donde dijéramos, gente de todas partes de España, lo bueno de ese encuentro es que cada vez hay más centros públicos. El año pasado había un centro de Canarias.

P: ¡Anda!

R: Y eso a mí me...

P: Sí, es como decir, bueno, vamos llegando más lejos.

R: Efectivamente. Y ahí se trabaja muy bien porque se trabaja a fin de cuentas lo que estamos hablando, educación para el desarrollo, crear ciudadanos. Entonces todas las dinámicas de grupo, llegan un fin de semana, yo me voy con los alumnos. Lo que intentamos es que vayan todos los alumnos posibles. Con lo cual, si el dinero que nos da la ONG no llega, lo pone parte el centro, parte el AMPA y parte lo que sacamos nosotros, de tal manera que las familias... Cuando fuimos a Barcelona, que fue más caro, solo pusieron 20€ por alumno. Con lo cual eso lo puso el centro, mi director y la dirección lo aprobó y nos pagaron 20€ por alumno, con lo cual fenomenal. Y ahí sí que tienes un

apoyo. Y los encuentros son maravillosos. Porque surgen ideas, porque son ideas de otros centros, porque...

El año pasado se trabajó sobre diferentes minorías. Ellos llegan, están asignados a un grupo distinto. A mí me tocó por ejemplo, los MENAS. Teníamos en mi grupo, y los otros también. Viajo con mi hija, porque el primer año no tenía con quien dejarla y dije vale, yo tengo que ir con la niña. Y la niña desde entonces va si o si, y si no la llevo me deshereda como madre. Y yo la llevo porque yo creo que es fundamental para su formación. Y el año pasado era sobre diferentes colectivos, pues las trabajadoras explotadas en Brasil, los MENAS, LGTBI... Cada grupo tiene que investigar, crear un lema, liderar como una feria internacional ¿no? Cada uno con su stand y luego los monitores hacían de los grandes lobbys que intentan convencerte un poco de...

P: Y ¿de qué edades son?

R: Entre 3º de la ESO y 2º de Bachillerato.

P: Una edad estupenda

R: Sí, nosotros este año en 3º no tenemos ningún alumno, son todos de 4º, de 1º y de 2º. ¿Cómo hacemos para que se enteren del grupo de voluntariado? Durante las primeras semanas de clase los alumnos voluntarios pasan por todas las clases explicando el proyecto y hacemos un día de reunión y quien crea... al final van convenciéndose los unos a los otros.

P: Es una experiencia muy chula.

R: El primer año lo propuso la ONG, de ahí surge. Fueron siete alumnos, escogimos el profesor que lleva lo de "Vamos de cine", que es uno de los jefes de estudio, jefe de estudio de Bachillerato, y yo. Somos los que estamos ahí mano a mano.

P: Y ¿a cuántos os lleváis?

R: Pues no nos dejan llevar a más de veinte. El primer año fueron siete, el segundo año eran veinticinco en el grupo voluntariado. El tercer año cincuenta, y ahora somos unos cincuenta. Es agotador, yo tengo dos horas.

P: Que no usas dos horas.

R: Claro. Por eso cuando viene desde arriba es más fácil.

P: Y por ejemplo, ¿habéis participado en la iniciativa de Vicente Ferrer?

R: Sí

P: Y ¿qué tal?

R: No entramos en plazo. No llegamos. La iniciativa de Vicente Ferrer, el problema, saca la convocatoria en junio y julio. Y hay que presentarlo antes del 7 de septiembre. Inviabile. Este año vi la convocatoria, 7 de septiembre y dije "no". El año pasado sí. Y nos lo curramos. ¿Qué nos pasó? Hubo un problema y lo mandamos el último día.

P: Como se mandan estas cosas.

R: Claro, porque era, no sé si 16 de septiembre, teníamos unos pocos días más. Nos dio tiempo a elaborar el proyecto y, a la hora de mandarlo, no lo conseguíamos. Llamando como locos, no sé qué, a las dos de la tarde. Y al final lo mandamos a las 14:05, fuera de plazo. No nos lo admitieron. Entonces para mí, está muy bien, pero requiere un esfuerzo extra. Yo el año pasado le dije al coordinadora del PIIE, que es una de las jefas de estudio, “Oye, I., este año en junio igual me paso por aquí” y acabé tan cansada que luego me fui de retiro a Polientes una semana.

P: Buen sitio.

R: Así que... El problema de Vicente Ferrer es el momento en el que se convoca. O sea, tú no puedes... sobre todo en centros públicos. El año pasado lo ganó un centro de aquí.

P: Sí .

R: El coordinador J.C., está ahí, tiene así a sus niños. Hay un trabajo de fondo brutal. Pero claro, requiere un esfuerzo... yo no llego, yo no puedo. Pero si sería interesante, o sea, está ahí. Yo siempre lo pienso, pero...

P: Horizonte. La luna de Galeano...

R: ¡Ay! Alguna vez lo lograremos...

P: Y ¿perteneceís a la Red de Escuelas Solidarias?

R: No

P: ¿por qué?

R: No puedo más.

P: Y ¿te gustaría participar en alguna otra propuesta de educación para el desarrollo?

R: Pues me encantaría formar parte de... a ver, en la Red de Escuelas Solidarias está Ana Sarabia, que está dentro del seminario, entonces todas las cosas que van surgiendo Ana nos las manda. Por ejemplo el manifiesto que se leyó este año a principio de curso sobre el cambio climático, el mismo que leyó A. lo leímos aquí con alguna modificación, se proyectaron los vídeos... Pero participar... todo al final requiere tiempo. Entonces tienes que saber acotarlo. Yo con la ONG, con Jóvenes y Desarrollo iba a hacer un curso de formación, que dije “lo voy a hacer, lo voy a hacer ya” y a día de hoy... no. Pero porque al final era lo que te digo, yo tengo una niña de 10 años por y para ella. Entonces cuando llego a mi casa me pongo a corregir comentarios de 2º de Bachillerato.

P: Es que es un curro muy exigente 2º de Bachillerato.

R: Y yo no lo sé hacer de otra forma que mandándoles escribir. Con lo que me llevo para corregir un montón de cosas. Y luego no siempre estás con la misma energía. Lo que te decía del proyecto de voluntariado, yo llego a las Navidades agotada. Agotada. Además mi pareja está fuera de aquí, estoy yo sola con la niña. Es casa, es familia, es trabajo... Llegas hasta donde llegas. Hay veces que te gustaría participar en más cosas, si, por supuesto.

P: Pero aceptas lo que hay y según eso...

R: Claro, por ejemplo, lo de los relatos de Amnistía, eso lo ha llevado una profesora de 1º de la ESO.

P: Eres como la facilitadora, ¿no?

R: Yo soy jefa de departamento, todas las actividades extraescolares de mi departamento las organizo yo. Con lo cual requiere un trabajo en septiembre brutal. Si me tengo que meter en Vicente Ferrer o con... Pero bueno, ahí estamos, ahí vamos.

P: Ahora es un bloque, ya estamos acabando, de posibles aspectos de mejora y dificultades. Entonces, la pregunta es ¿Consideras que tus clases, de las que das educación para el desarrollo, bueno todas, podrían tener un gran impacto?

R: Sí, ¿cómo? Es que volvemos a lo mismo. Al final estás sujeta a un currículum, entonces... pues me gustaría trabajar mucho más estos temas, trabajarlos a nivel argumentativo y el complemento directo tampoco es tan importante, si lo es, para hablar y reconocerlo.

P: Pero que eso se dé de manera transversal y lo otro...

R: A ver, pues es decir, a final los currículums son tan grandes que no te dejan para maniobrar, pero bueno, sí que me gustaría que se trabajara en todos, no solamente... yo sé cómo trabajo yo, y yo sé que cantidad de compañeros están haciendo cantidad de cosas. Pero al final no tenemos tiempo, en los centros no hay tiempo. En mi departamento estamos todos a 20 horas.

P: A tope.

R: Hombre, hay gente que está a 25 y hay gente que trabaja 40 horas semanales.

P: Si bueno, pero si quieres organizar, reflexionar y buscar entiendo que cuantas más horas de clase des, menos tiempo tienes para...

R: Pero también porque apostamos en 1º y 2º de la ESO desdobles, dos profesores, hay un proyecto que se llama 2-2-2, dos profesores, dos actividades, dos horas a la semana. Todo lo que sea el tema de la lectoescritura. Potenciar y trabajar, y es en 1º y 2º de la ESO.

P: Eso a orientación le quita mucho trabajo.

R: Nooooo. (risas)

P: Después, es verdad, pero fenomenal. Es que si tú las dificultades de lectoescritura las trabajas en los primeros cursos no va a más.

R: Hombre, es verdad.

P: Eso lo voy a comprar. (Risas)

R: A mí el departamento de orientación de los centros me parece fundamental. Y un gran error ha sido quitar diversificación de los centros, ha sido un error brutal. Para mí hay dos grandes errores en educación. Uno, que vengan con doce años al instituto, eso es uno de los grandes errores de la educación. Y otro, que hayan quitado diversificación. Para mí los dos grandes errores de la educación.

P: A ver las siguientes leyes que vengan, porque vendrán otras.

R: A ver, yo no creo que se vuelva a los centros, simplemente por un tema de infraestructura. Es un tema de infraestructura, eso ya no se va a dar marcha atrás. El tema de diversificación, lo de PMAR es una aberración.

P: Es que no tiene...

R: Hay centros que tienen un tercero de PMAR. O sea, al final lo organizas.

P: Ya pero tiene que ser tu propio centro el que dé respuesta a una cosa mal planteada.

R: Claro, nosotros por ejemplo de lengua, quitaríamos los apoyos de ese plan en 1º y 2º de la ESO para tener un 3º de PMAR.

P: Pero bueno, si lo trabajas en 1º y 2º igual no llegan a PMAR.

R: Da igual, van a llegar a PMAR. Hay alumnos que tienen una serie de dificultades que van a PMAR. En este centro yo creo que hay bastante concienciación y los alumnos de PMAR que luego van a un 4ºC nos pedimos los mismos profesores siempre ese 4ºC porque lo sacas adelante, pero bueno, es complicado.

P: Y ¿alguna dificultad además del tiempo te has encontrado?

R: Los espacios, las infraestructuras...

P: ¿Alguna indisposición de alguna familia, de algún compañero o compañera...?

R: No. Pero porque al final no impones nada. No es una imposición, al final todos lo trabajamos.

P: Pero igual alguna familia que diga “no me parece normal este libro o estos contenidos que estáis dando”

R: No.

P: ¿Te gustaría contar con algún recurso o alguna herramienta que te facilitase implementar esos contenidos?

R: Sí, a ver, todo lo que sean recursos y ayudas son buenas. ¿Cuáles concretos? Pues no lo sé. Yo quiero terminar con ApS. Pero bueno, volvemos a lo mismo. Formación. G. S.... todo lo que hace G. S. lo apunto. La ONG va en esa línea.

P: Ha salido un curso ahora en el CEP de APS

R: No... Si es que si no puedo estar en el seminario de educación y desarrollo no puedo estar en otra cosa. Lo que te decía, yo ahora estoy sola con la niña. Mis padres viven a 40km de aquí. No es viable.

P: Y ya lo último ¿cómo imaginas tu actividad docente en el futuro? ¿Seguirás incluyendo estos contenidos?

R: Sí, sí.

P: Y la meta, ¿Sería aplicar ApS?

R: Yo creo que la meta será lo que es trabajar así en grupos cooperativos en toda la ESO.

P: Y en líneas generales, ¿te gustaría que la educación para el desarrollo se trabajase de manera diferente?

R: Que se trabajase. Es decir, que estuviera dentro de los currículums. Me da igual de matemáticas... Para que te hagas una idea, cuando elaboramos los proyectos, por ejemplo el “Año Internacional del Turismo Sostenible” tenían que desarrollar un proyecto de sostenibilidad, de turismo sostenible. Pues tenían que hacer gráficas, elaborar estudios de impacto ambiental, necesitan las matemáticas. Biología, pues lo mismo. Pero todo requiere mucha formación y predisposición. Yo creo que las nuevas generaciones cada vez, o no, yo a veces me encuentro con la enorme sorpresa de que están más asentadas las nuevas generaciones y que los que vamos a los cursos somos los de siempre, de 45-50 para arriba. O sea, que a veces equivocamos la edad. Pero confío que no. A veces sí que es verdad que se estigmatiza la edad...

P: Ya son mayores, ya no hacen nada.

R: Efectivamente, los dinosaurios. No, perdona, hay dinosaurios que *chapaen*. Lo que llevan haciendo desde hace muchos años...

P: Pero ahora perfeccionado.

R: Exactamente. Ni más ni menos, es que la experiencia es un grado, las arrugas tienen que servir para algo. Me gustaría que estuviese dentro del currículum, pero de todas las asignaturas. sí que es verdad que la lengua y la historia, o sea, ciencias sociales...

P: ...son más proclives a que se puedan tratar.

R: Se pueden tratar más, pero yo creo que en todas las asignaturas, idiomas...

P: Y ¿cómo crees que se va a hacer en el futuro? ¿Crees que se conseguirá que se incluya en el currículum?

R: Lo primero que tienen que hacer es un acuerdo a nivel nacional de educación, sentarse, dejar las diferencias a un lado, crear una buena ley de educación y cambiar aquello que no funcione. Pero no porque lo ponga quien lo ponga, o sea, que se sienten y lo hablen a todos los niveles. Sobre todo en educación, por dios.

P: Es que una cosa tan básica, ¿verdad? Que nos quitaría tantos quebraderos de cabeza...

R: Que nos dejemos de regir por el informe PISA. El informe PISA es simplemente se llega a hacer determinados tipos de exámenes.

¿Que nos comparemos con el sistema educativo finlandés? Vale, pero ¿a qué nivel? Finlandia no es España, las necesidades que tiene Finlandia no las tiene España. Sentarnos y hablar de nosotros, dejar de mirarnos al ombligo.

P: Pues por mí parte ya te he hecho todas las preguntas que te pensaba hacer.

R: Yo creo que más o menos lo has ido tocando todo.

P: ¡Muchas gracias!

3- Pri

R: Soy la mayor del cole, creo, ¡Qué rabia! Bueno, soy la mayor del cole, mi experiencia es dilatadísima, creo que es el año 42 que doy clase. Soy maestra, maestra. Yo en realidad mi título pone maestra de EGB. Fíjate, soy la primera promoción que salió con COU de España. Hasta entonces magisterio era una carrera que se hacía después de Bachiller. Y ese año lo hicieron universitario, para que te hagas una idea y con COU.

P: 1º promoción, suena bien.

R: Sí, suena bien, la verdad. Después siendo ya muy muy adulta, algo así como hace 10 años, puede ser, sí. Hice psicopedagogía y, bueno, pues eso me dio pie a descubrir muchas cosas porque además me di cuenta que cuando haces una carrera te formas seriamente y como era psicopedagogía de adulta y con la experiencia y con el bagaje que llevas, Vuh! Es muy muy muy enriquecedor, o sea como que eres capaz de ensartar un montón de piezas y te encajan todas. Y a raíz de ah, en la uni me conocieron, porque lo hice aquí, en Cantabria. ¡Fui la última de psicopedagogía! Ya sabes que las carreras de segundo ciclo, desaparecieron. Y yo fui la última. Y bueno, a raíz de ahí la uni se fijó en mí, me llamaron y después, desde entonces también estoy dando clase en la Universidad y sí que es verdad que me dio una visión de la educación mucho más enriquecedora y me hizo, no sé, ampliar muchísimo.

P: ¿Qué te llevó a ser docente?

R: ¿Cuándo? ¿En un principio, dices?

P: Sí, al principio.

R: Bueno, en un principio...yo creo, que ay....yo creo que te lleva...Es fruto de la inmadurez, es fruto de mil cosas. No era vocacional, no era una niña que le gustase los niños especialmente y dijera... Como yo tengo en clase, yo tengo un montón de alumnos en clase que con 11 años te dicen: Yo quiero ser maestra como tu cuando sea más mayor. Es más, yo quería hacer biológicas y en aquel momento en mi casa les pareció que era muy joven para marcharme. Tenía que irme a Oviedo... tenía 16 años y claro. ¿Cómo te vas a ir de casa? Haz algo que haya aquí en Santander y ya después... Sí que es verdad que yo recuerdo que empecé magisterio y que tenías después la opción de engancharte con un curso de adaptación podías después acceder al segundo ciclo de biológicas. De hecho cuando acabe magisterio...porque yo empecé magisterio con la idea de yo no, no, “Yo quiero hacer biológicas”, burra y burra en mi casa, acabé magisterio y me metí en biológicas. Pero había sacado las oposiciones ese año con lo cual, claro, empecé a trabajar y ¿Qué te voy a contar? Y se me hizo como muy incompatible. Solo hice un año de biológicas. Y después, curiosamente, me enamoré de la profesión. A mí me enamoró el tiempo y el estar aquí. ¿Entiendes?

P: Si no fueses docente, ¿A qué te gustaría dedicarte?

R: Algo que tuviese lugar con animales. Ahora me doy cuenta de que realmente, posiblemente veterinaria. Ese campo. Algo relacionado con animales. Fíjate que pienso con J. C, el otro día que estábamos hablando...porque yo me jubilo este año... ¿Qué vas a hacer cuando te jubiles y tal? No sé, yo no me veo no haciendo nada, viendo la obra de

en frente. Porque he sido...trabajo desde los 21 años. No me veo. Soy muy activa y hoy por hoy sigo siendo muy activa. Yo le decía que no sé... fíjate, que pienso hablar contigo y meterme en algún tipo de voluntariado. Pero tampoco quisiera...porque soy como muy impulsiva, como que me vuelco y tampoco quiero...creo que es momento de mi vida de descansar un poco.

P: Sería merecido, ¿eh?

R: ¡Claro! Y claro, tengo ahí... y después el campo de los animales, que me sigue gustando muchísimo. Me entra como cargo de conciencia, pero también me lo planteo en ayudar en alguna protectora de animales. Porque el campo de los animales me chifla.

P: Me comentabas que después de magisterio habías hecho psicopedagogía, que habías continuado formándote. ¿Has hecho formación específica en Educación para el Desarrollo?

R: Específicamente no. Fíjate que en el campo del aula es muy nuevo, es muy muy nuevo. Estamos hablando de ... hemos dado como palos de ciego nosotros aquí, Nos han venido las cosas un poco así, obligado por las circunstancias porque te lo exigen si quieres estar al día y ...es un campo que no puedes omitir, no? Y está ahí y no tienes que hacer nada extraordinario para trabajarlo. A mí, hace muy poco fuimos con J. C. a una Radio de aquí que nos entrevistaron precisamente por esta forma de trabajar y tal. Y me acuerdo que me preguntó la periodista que como habíamos sido capaces de encajar todos los ODS en el aula con los programas tan apretados, con el curriculum que viene dado... Y le dije: es que hablamos de diferente historia. Es que yo creo que estoy haciendo curriculum, es que yo no he tenido que saltarme nada, es que yo estoy haciendo lo que hacía en este mundo y en este momento, le decía yo. Es que mira, te voy a poner un ejemplo muy claro: Yo estoy ahora mismo con todos los mares de España, llego al Mar Menor y ¿Qué hago? ¿Paso al siguiente o me detengo? Y me paro con los chavales que es que además son unas esponjas que están así a lo que les cuentes y ¡Nos paramos y reflexionamos sobre lo que está pasando!

P: Claro, no son ajenos a lo que está pasando. Abajo en el mural que había sobre los árboles. Se hacían eco de las podas exageradas que salían en los medios hace unos días.

R: Claro, es que es eso, ¿Entiendes? O sea, entonces yo no creo que no estemos haciendo nada excepcional, simplemente estamos adaptando el currículo a estos tiempos. Es lo que hay. Nosotros el otro día, esa actividad que has visto ahí afuera... AY! Es que no nos da tiempo de contarte todo lo que estamos haciendo.

Es que hay una actividad que hacemos que se llama tutorías compartidas. Una vez cada 15 días, tres semanas, rompemos toda la estructura que te puedas imaginar de colegio y hacemos grupos heterogéneos con niños de diferentes niveles. Estamos viendo que no siempre, como en algunos colegios, que pretenden hacerlo, pero sí en ciertos momentos es muy enriquecedor para los alumnos, tanto para los de arriba como para los de abajo. Entonces hacemos grupos heterogéneos y trabajamos en torno a lo que sea. Algo que tenga que ver con la tutoría. Nos ha venido bien para resolver conflictos, para mejorar la convivencia entre ellos, para crear vínculos nuevos entre chavales. Se ha creado un rollo muy bueno.

¿Entonces qué ha ocurrido? ¿Qué ocurre? Nosotros ahora mismo estamos preparando las tutorías compartidas y además de tener ese objetivo, buscamos además un objetivo paralelo que tenga que ver con alguno de los ODS. ¿Entonces? Alguno de ellos y este año hemos decidido poner en marcha poner en marcha diferentes acciones en las tutorías compartidas. Una de ella es que hemos apadrinado árboles, que tenemos aquí en el cole. Que son las 12 hojas que has visto tu ahí fuera, porque tenemos 12 grupos de tutorías compartidas con alumnos diferentes. Hemos apadrinado unos árboles que tenemos ahí afuera.

P: ¿Te refieres a los que tienen el cartelito?

R: los que tienen. Habrás visto que hay algunos árboles por ahí. Es que salimos el viernes pasado en es hora de tutorías. Éramos nuestro árbol, fuimos a conocerle. Un poco un acto un poco protocolario y pusimos en marcha, dijimos: ¿Cómo podemos proteger estos árboles? Entonces dijimos somos ante la comunidad educativa los responsables de que nuestro árbol esté bien siempre, eh? ¿Por qué queremos? Entonces salieron una serie de acciones que son las que están ahí fuera y apadrinamos.

Ahora mismo estábamos preparando la siguiente acción que será la de febrero que tiene que ver con el reciclado. Vamos a ver, nosotros en clase solamente tenemos dos papeleras. Si te fijas, la orgánica y la de papel cartón y vamos a intentar institucionalizar la amarilla. Que aparezca. Vamos a hacer otro acto y nos ponemos en contacto con alguna entidad de estas que te lo proporcionan.

P: ¿Cómo cuál?

R: ECOEMBES, MARE, AMICA...son entidades que trabajan en estos campos a ver si nos pueden proporcionar los cubos y a partir de ahí hacer una actividad un poco tal y otra acción. ¿Te haces idea de cómo trabajamos, no?

P: ¿Todo ligado y relacionado, no?

R: Todo ligado y relacionado. ¡Claro!

P: ¿Qué sería para ti la ED?

R: Es muy difícil. Es que te lo digo porque me lo han preguntado muchas veces y siempre como que me quedo ahí... diciendo que son tantas cosas. Y me resulta muy muy complicado resumirlo en una frase. La ED es educar...sensibilizar...no sé. Ayudar a estos alumnos a que encuentren ese camino para que el planeta en el que viven su vida sea lo mejor posible. Que ellos entiendan que este mundo tiene que estar un poquito mejor. Lo primero de todo porque ellos no son conocedores de lo mal que esta, les estamos abriendo los ojos a lo mal que esta. No son conocedores porque tampoco interesa mucho que se conozca en profundidad la realidad y ya sabes tú que hay como muchas opiniones que...

P: ¿Te refieres a que están muy polarizadas?

R: Que te voy a contar...Entonces tienes, te cuesta. Nosotros hicimos con...esto es sexto y lo organizamos en sexto. Que es una actividad muy chula que hicimos, un seguimiento del COP 25 cuando estaba aquí en Madrid y nosotros hemos sacado diariamente un telediario.

P: ¡Qué guay!

R: A ver, yo te cuento, te escupo cosas, pero yo creo que al final te vas a hacer un poco una idea de un abanico de las posibilidades que tiene trabajar la ED en las aulas. Es que puedes hacer mil cosas. Decidimos hacer un seguimiento del COP 25 y entonces todos los días nos fijábamos en el telediario e intentábamos entender como había ido el día, como había mejorado, que había pasado... Greta es casi nuestra prima. De hecho la tenemos en los telediarios porque montamos un chiringuito abajo que era, imagínate, el estudio en el que se grababa y esta Greta que la tenemos en cartón en grande, con la camiseta de nuestro proyecto de: "Me gusta el mundo y lo cuido" que tenemos y estuvo en todos los telediarios.

Imagínate, por ejemplo, para los chavales, que labor más bonita. Nos encontramos con situaciones como: "A mí me dice mi padre que esto no lo diga porque es mentira". Te quedas....

P: Pero bueno, bien que estás cuestiones puedan aflorar, así se pueden tratar

R: Claro, te encuentras esas cosas. Vale, yo le dije. Bueno, pues venga, vamos a hablarlo. Si, si yo lo entiendo, ya sabéis que hay opiniones.

P: Quizás lo interesante es saber de dónde les vienen estas opiniones, ¿No?

R: Por qué pensáis que tal que cual

Me acuerdo que cuando salió eso, dijo otra niña: Sí, ¡claro! Sí, claro como el presidente de Brasil que no quería venir ese, pero claro que cara más dura, ya nos hemos enterado de por qué no quería venir y ¿por qué no dice nada de los incendios? Mira, mira... Y es que esto, va saliendo, va saliendo.

P: ¿Qué contenidos tendría la ED? Estamos hablando mucho de temas medioambientales, pero ¿Tendría alguna otra temática más?

R: Es que va mucho más allá de la parte ambiental. No solamente es la parte ambiental. Puede que como en el colegio nos hemos volcado este año en esta parte, te he ido contando experiencias.

Yo por ejemplo te cuento que el año pasado, en esas tutorías compartidas nos centramos en ese tema terrible de la igualdad. Y nos ocupó todo el año. Fue tan bonito, tan extenso y tan... dio tanto juego y tanto de sí, que nos ocupó todo el año y nos dimos cuenta también de muchas cosas y vimos, pues imagínate. Y todo lo que aprendimos. Por eso te quiero decir que es mucho más. Pero es cierto que hay mucha gente que lo equipara, que lo equipara solamente a la parte ambiental.

P: ¿Qué temas debería de tratar?

R: Pues todo lo que tenga que ver con el mundo y con la persona. Con la mejora del mundo y de la persona, de ella, como tal. Yo creo, ¿no? Es que estás metiendo, es una locura por otra parte lo que te estoy diciendo por otra parte, pero esa es la realidad. Todo lo que haga mejor a la persona y al medio en el que vive.

P: ¿Por qué es importante incluir estos contenidos?

R: a ver, creo que no te estoy entendiendo.

P: Sí, me estabas contando que el alumnado tenía una visión más crítica o cuéntame cómo ves al alumnado desde que trabajas así

R: Es que sabes lo que me pasa a mi, es que no sé cuándo no he hecho esto, yo no puedo comparar, no sé si me estás entendiendo. Yo creo... que esto igual ha aparecido hace cuatro años, pero yo vengo trabajándolo mucho antes. Entonces yo no te puedo decir como era un niño antes de trabajar esto y si he notado mejora. Porque igual estoy haciendo esto de una manera igual más implícita, menos consciente.

P: ¿Por qué es importante trabajar de esta forma?

R: Porque la persona aprende una serie de valores personales increíbles. Aprende a ser ella misma, a ser a tener un espíritu crítico ante la vida. ¿No? A ser solidaria con lo que ocurre con nuestro planeta. Es que son muchas cosas. Es que la persona es mucho más íntegra como persona. Cuando tú trabajas todas estas cosas. Eh? Yo, mira, una cosa que tengo muy clara que a veces incluso me la critican y es que me preocupa tanto o más la parte emocional del alumno que la parte académica. Yo creo y es que voy a donde sea con esa teoría, creo que si el alumno emocionalmente no está bien, difícilmente va a alcanzar esos famosos y los terribles contenidos a los que tenemos que llegar. Así que yo trabajo todo lo que haga falta. Me ha pasado con promociones, tuve hace 3, imagínate, cada dos años hace 6. Tuve un curso que fue famoso, fue terrible. Un curso de esos duros, durísimos. De los que recuerdas y recordamos en el colegio. Un par de alumnos muy muy muy muy muy peculiares que distorsionaban totalmente al grupo. Bueno, te diré que estuve igual un trimestre que yo no avanzaba contenidos. Te juro que no avanzaba. Eran charlas y charlas y charlas y juegos para intentar... y hoy voy a hacer esto

P: Que reto, ¿eh?

R: ¡Fue un reto! Bueno, me ayudó la universidad te diré. En aquel momento yo estaba en la UC con unas profesoras. Yo trabajo mucho con ellas. Y estábamos poniendo en marcha un proyecto en el cole de la voz del alumnado y ahí estábamos y de repente se me presenta esta promoción. La continuidad del proyecto se polarizó totalmente en como un grupo... Hay que intentar, qué podemos poner en marcha para intentar que este grupo como grupo sea capaz de... Fue un reto para mí, para la UC y para el cole... y fuimos capaces. Ellos mismos. Es un grupo que hoy en día tengo una muy buena relación. Fue un auténtico reto y ahí, yo vamos... Emocionalmente aquel grupo tenía unas carencias terribles, un individualismo total, no sabía lo que era trabajar para. Solo era yo. Unos etiquetajes en ciertos alumnos tremendos. Se habían dado muchas circunstancias negativas para llegar a... y cuando cogí el grupo en 5º era terrible y ahí me di cuenta.

P: En tu etapa de estudiante, ¿hubo algún profesor que diese docencia de este modo?

R: Creo que no. Me tengo que remitir a muy atrás y la docencia en aquel momento... Yo tengo buenos recuerdos de profesores, como no. Pero yo fui al Instituto y después a la escuela universitaria de aquí de Santander y yo recuerdo siempre profesores de clases magistrales.

P: pero eso de despertar el pensamiento crítico, reflexionar.

R: ¡No! ¡No! ¡No! Te digo NO, porque es que además yo muchas veces lo he pensado y oye que cosas. Que profesores tuve. No existía ese modelo de profesor y no sé qué hubiese pasado si hubiera existido, también te lo digo. No sé qué hubiese sido de ese pobre profesor que se le hubiese ocurrido un invento de estos en aquel momento.

P: ¿Recuerdas algún hecho que haya influido en tu docencia? ¿Un libro, película...? Algo que haya hecho que hagas *click*?

R: A ver, yo siempre he sido una persona a la que le gustan los retos. Me han gustado siempre. Y en el trabajo también. El mayor reto en un trabajo, en este trabajo es sacar adelante alumnos difíciles. De los mayores. Yo siempre digo que ese alumno brillante de sobresaliente sale solo. Ese sale solo. Es que aunque no estuvieras tu delante. Le dejabas aquí solo el curso y lo sacaba perfecto. Igual que si tú estás.

Ese alumno difícil, que además siempre lo hay, en todas las aulas. Todos los años. El sacarle adelante... el que sea persona. EL que sea una persona con valores. A veces es muy difícil porque claro estás y trabajando con gentes con unas mochilas tremendas que a veces te cuestionas...con lo que hay aquí detrás. Y yo creo que a raíz de ese intento por mi parte, un poco autodidacta. Estoy reflexionando ahora mismo, nunca me había parado a pensar en esto. Quizás haya sido el punto de partida de esto. Y después, pues posiblemente por esa entrega a ese tipo de alumnos como que he visto buenos resultados y claro, no hay duda. La mejor motivación que puedes tener en esta vida es tener esos buenos resultados. Y tú misma te vas como metiendo más. Yo ha habido un momento, ha habido años. Ese curso no me tocó porque me tocó. En ese momento yo era una persona que trabajaba de una manera un poco diferente con esos alumnos.

P: Que reconocimiento, ¿no?

R: Sí reconocimiento. En ese momento coincidió con una orientadora con la que yo empecé a trabajar y muy bien. Sintonizamos muy bien la forma de trabajar. Nos entendíamos de maravilla. Y yo encontré como un apoyo tremendo en ella. Y a partir de ahí lo hizo crecer. Yo he estado muchos años como trabajando...no te voy a decir no reconocida, porque no es esa la palabra....como sin ser yo misma consciente. Lo comentaba con una de las profesora de la Universidad: es que yo, a mí me habéis servido para dar visibilidad a lo que hacía y ver que eso que hacía no estaba mal. Porque yo a veces, ósea si yo perdía, perdía, fíjate lo que te estoy diciendo, perdía. Si yo perdía del verbo perder una hora con los alumnos para tratar el porqué de a ese niño le teníamos todos apartado y no podía ser uno más del día, ver qué ocurría. Y era capaz de perder una hora entera de matemáticas y yo eso lo escondía, Fíjate tú lo que es la vida. Lo escondía porque pensaba que podían hasta echarme un rapapolvos. Un “Oye, guapa, que tú tenías matemáticas en esta hora y te has pasado, tirado la hora, has perdido la hora “y eso me di cuenta con el tiempo que eso era una forma de trabajar, una forma de entender la educación y que no solamente no era malo sino que era bueno. Fíjate tú. Pero esos son muchos años.

P: Años de trabajo...

R: Años de trabajo y de reflexión y de que en algún momento de tu vida alguien te diga, que está bien esto que estás haciendo, es que igual ese es el camino que hay que seguir.

P: Ponías antes ejemplos de cómo trabajabas tú la ED, a través de tutorías compartidas, poniendo el foco sobre temas de actualidad... ¿Lo haces de alguna otra forma?

*** Continuación de la entrevista***

P: El otro día nos habíamos quedado hablando que suponía para ti el poder trabajar de esta manera, incluyendo la educación para el desarrollo.

R: No me acuerdo muy bien que te pude decir en aquel momento. Para mí supone...

P: Como docente, el decir “pues mira, yo trabajo de esta manera”. No hace falta que continuemos lo anterior.

R: Yo te puedo decir que a mí me supone un avance más en el concepto de educación. Es entender la educación en su parte integral. El entenderla, que no olvidarme de ese curriculum académico puro y duro y entender que hay muchísimo más. Detrás de ese curriculum doy una vuelta y digo “es que eso también es curriculum”, me rebelo ante mí misma. En teoría, porque no es cierto. Porque yo creo que cuando trabajas la educación integral estás trabajando el curriculum. Va por ahí. En estos tiempos el curriculum ya no es ese curriculum académico puro y duro, si no que va mucho más allá. Y trata a la persona en su totalidad. Y creo que desde el aula lo tenemos que hacer es importantísimo.

P: Claro, lo que ocurre es que a veces como queda eso recogido en la parte de lo transversal, yo creo que...

R: Es que yo no lo creo, eso difiero un poco. Porque es que si tu trabajas por competencias, que a mí me gusta mucho hablar de competencias, yo los estándares me horrorizan, por ejemplo. Creo que ha sido un parcelar el conocimiento de una manera, que como además tampoco lo entiendo, que en primaria se parece el conocimiento de esta manera, yo tiendo a globalizarlo y yo creo que tendría que ser, por lo menos en primaria. Es que no lo puedo entender, que se parece esas cosas y se hable de temas transversales. Cuando a mí me gusta mucho hablar de competencias, además están vigentes, la LOMCE no ha sido capaz de cargárselas.

P: Las han modificado un poco, pero ahí siguen

R: Un poco, pero no ha sido capaz de cargárselas porque vienen de más arriba, vienen de Europa. Y claro, Europa gusta, no estar en desacuerdo con Europa, tiene que ver con esos pilares de la educación de “delors?” Y a mí me gusta mucho hablar de competencias. Y si hablas de competencias estás hablando de desarrollo integral, está clarísimo. Tienes una competencia social y cívica. Tienes una competencia de espíritu de iniciativa y emprendedor. Es que fíjate tu todo lo que estás hablando ahí.

P: Que linka muy bien con educación para el desarrollo.

R: Claro, totalmente. Estoy hablando de esa intención de ayudar a tus alumnos a que en el futuro sean esas personas que estén en el mundo y tengan espíritu crítico. Esos ciudadanos, esa intención de ciudadanía global, de espíritu crítico, de solidaridad. Todo eso está reflejado, yo creo que por ahí va la educación para el desarrollo.

P: Y tu cuando estás en clase y estás dando estos contenidos ¿Qué sientes? Apelando un poco a la emoción, a la parte...

R: A mí me encanta hablar de esa parte. Siento que ellos dicen “esto sí” fíjate tú.

P: ¿Y en ti que sientes?

R: Pues orgullo. No sé si será vanidad por mi parte. Me da lo mismo si lo es. Orgullo de estar haciendo las cosas así, porque creo que es como hay que hacerlas. Así te lo digo y me quedo tan ancha. Porque creo que es como hay que hacerlas y nada más.

P: Y cuando estás trabajando estos contenidos ¿qué materiales utilizas? ¿Materiales que elaboras tú? ¿Que elabora el centro?

R: Si, vamos, nosotras ya sabes tu que los libros de texto aquí se utilizan poco, muy muy poco. Situaciones puntuales y para contenidos puntuales.

P: Más de consulta, ¿quizás?

R: Mucho de consulta. Mira, por ejemplo, esa parcela de conocimiento del medio, esa parcela que con la LOMCE es tan amplia, porque lo ha parcelado, porque lo parcela todo. Hasta esa la ha parcelado, por una parte sociales y por otra naturales. Los libros están ahí, no los tienen los alumnos. Nosotros trabajamos por proyectos y... pues una herramienta más que ellos pueden consultar cuando tienen que investigar sobre algo. Ahora mismo estamos en la Unión Europea, estamos descubriendo que es la Unión Europea. Teniendo que ver además porque Europa ha intervenido en estos ODS. Siempre damos ese matiz.

P: Siempre se conecta todo a los ODS.

R: Si, claro, pero yo creo que eso es lo bonito. Y bueno, en estos momentos estamos hablando de la Unión Europea y hemos necesitado saber muchas cosas, porque no sabíamos nada. Es una herramienta más, lo mismo van a las tablets, que van al libro... pero nada más.

P: O sea, utilizáis internet, recursos audiovisuales, prensa...

R: Si, sí. Mucho. La prensa mucho. La prensa diaria es motivo de... pues la semana pasada la borrasca Gloria ha estado con nosotros y hemos aprovechado, volvemos a lo mismo, la borrasca Gloria tiene un origen y tiene que ver con todo lo que está pasando. Ha vuelto a entrar a colación Australia, la selva amazónica, de repente todo aquello que había estado anteriormente se conecta porque el motivo y la historia es la misma.

P: Y por ejemplo, ¿trabajáis con alguna ONG? Que os proporcione algún tipo de recursos, materiales...

R: Estuvimos un año entero aquí en tutorías compartidas... estuvimos hablando... ese año lo dedicamos a las desigualdades en el mundo. Entonces nosotros queríamos llegar ahí. Entonces nosotros les planteamos a los chavales una consulta a nivel de centro. Vimos, investigamos y descubrimos que el mundo era desigual totalmente. Nos dimos cuenta que estábamos instalados en una parte comodísima y entonces les planteamos... me acuerdo, fue muy bonito ese año, que les sacamos unos sobres grandes afuera, a ese porche donde nosotros interactuamos mucho con todo.

P: Ese porche es como el foro, ¿no?

R: Si, es foro. Ellos ya están acostumbrados y no se les dice nada, y de repente una mañana aparecen ahí cosas. Y aparecieron unos buzones grandes en los que les decíamos “¿Qué podemos hacer?” en una frase así grande. Y ellos entendieron además que el “que podemos hacer” tenía que ver con todo lo que veníamos hablando de las desigualdades en el mundo. Y entonces, entre otras muchas cosas, nos dimos cuenta que había mucha gente que ya estaba haciendo muchas cosas. Y decidimos investigar y aquí tuvimos en una tutoría compartida vinieron doce ONGs, nos ayudó J.C. lógicamente, y fue una pasada de día, fue una auténtica pasada.

P: Tenéis poder de movilización y de convocatoria.

R: Tuvimos doce. ¿Por qué doce? Porque hay doce grupos de tutorías compartidas. Estuvimos aquí, polarizamos la mañana en aquel sentido. Cada ONG vino hacer lo que quiso hacer.

P: A presentar su...

R: A presentarse. Hubo unas que resultaron mejor que otras, lógicamente te puedes imaginar. Fue muy bonito hasta el encuentro entre ellas.

P: Es que a veces las ONGs están también un poco en su parcela separadas.

R: No sabían muy bien dónde venían, ni a que venían. Las mismas ONGs pasmadas de “¿Y esto? ¿Este montaje?” Un montaje había aquí... transformamos el colegio ese día, buscamos todos los logotipos de las ONGs. Y a partir de ahí nos dio pie para estar trabajando durante el año... fue un monográfico todo el año.

P: Y este año ¿seguís en contacto con alguna ONG?

R: Aquello acabó. Es que trabajamos así...

P: Por proyectos y allí encajaba y ahora mismo no.

R: Si, sí.

P: ¿Y el acceso a materiales?

R: Perdón, sí que me acuerdo, por ejemplo, una de las que vino eran estos ingenieros...

P: Ingenieros Sin Fronteras.

R: Algo así creo que era

P: Con el horno solar...

R: Y eso por ejemplo, esa práctica, ellos no vinieron a hacer eso ese día, porque ellos venían a presentarse y a contarnos... porque nosotros a todos les planteamos lo mismo, lo mismo que te acabo de contar, y entonces les dijimos “Contadnos que hacéis, que aportáis vosotros al mundo” y bueno, cada uno a su manera vino y contó experiencias... claro, a los chavales les encanto. Por ejemplo los de Ingenieros Sin Fronteras aprovecharon y han estado aquí. Vienen casi todos los años desde entonces, nos hacen lo del horno... Hay una de África.

P: ¿ADANE? De Reinos.

R: ADANE, sí. Pues esa también hemos seguido en contacto. Es que luego depende también, ya no lo de nosotros, sino de ellos que quieran...

P: Y los materiales, por ejemplo, el profesorado aporta diferentes materiales, familias... o sea, la búsqueda de materiales y recursos ¿es colectiva? por así decir...

R: Si, sí. Mira, ahora vamos a hacer, para que te hagas una idea... este año ya te comenté que las tutorías compartidas hemos decidido simplemente llevar a cabo acciones por el planeta. Este año nos vamos a dedicar (este año nos hemos dedicado a nosotros) este año al planeta. Hemos hecho lo de apadrinar el árbol que te comenté y ahora queríamos hacer un taller de reciclaje, creo que te comenté algo. Pues ahora mismo hemos puesto, que también nos parece muy interesante, poner en movimiento a toda la comunidad educativa, no cerrar, ni parcelar y no ser solo los profesores y alumnos, si no los padres, los abuelos... que quieran participar, dependiendo de las habilidades de cada uno. Entonces, hemos mandado una circular a toda la comunidad educativa pidiéndoles ayuda. "Queremos hacer esto, necesitamos gente que tenga máquina de coser, gente que sepa coser y hacer patrones. Y gente que esté dispuesta a venir tal día y a tal hora que es el día que hay tutoría compartida", porque esa no se puede modificar, porque ten en cuenta que está todo el colegio. Entonces es una hora, viernes a tercera hora, es la única, que está por ley, por calendario la tenemos puesta así.

P: Por organización de centro, que habéis decidido que apostáis por eso, que no es casual.

R: Claro, no es el centro a disposición de. Es que funcionamos así. Entonces tiene que ser así, no puede ser a otra hora. La respuesta es increíble. Los padres también ven lo que se hace.

P: También es que se les abre la participación.

R: Además es una manera, no de "tu esto sí, pero esto no" no, si es que estamos todos a lo que estamos, que es ayudar a esta gente que son los ciudadanos del futuro y nada más.

P: Y en el centro, ¿cómo os organizáis? Por ejemplo para haber decidido esta programación ¿todo el claustro vota? ¿Va por...? Es que no sé cómo va el funcionamiento en un cole.

R: A ver, es que yo no sé en un cole. Yo te hablo en este cole. Porque los coles en el fondo tienen bastante autonomía para hacer estas cosas. Y dependiendo un poco de la forma, de la ideología, cada colegio va a funcionar de una manera. Mira, nosotros aquí hay un equipo directivo que es el motor, clarísimamente, pero es un equipo directivo que lo mismo está en un sitio que está en trincheras. Es que eso es buenísimo.

P: El contacto con la tiza...

R: Claro, y lo mismo los ves hablando con el consejero, que tirados en el suelo haciendo un cartel. Partimos de esa base. Y a la vez es un equipo directivo tremendamente conciliador. Le preocupa mucho el buen clima del centro porque yo creo que entienden que el buen clima va a suponer un trabajo mucho mejor. Con esa premisa. A partir de ahí el equipo directivo decide hacer unos equipos impulsores, si quieres eso es novedoso, eso es aquí. Esos equipos impulsores se van a encargar de un tema, de una parcela de conocimiento. Hay un equipo impulsor de lengua que ahora mismo está poniendo en

marcha esa biblioteca tan bonita que tenemos. Hay un equipo impulsor de matemáticas que trabaja mucho con el método ABN??? Hay un equipo impulsor de lenguas extranjeras, lógicamente, y uno que es el de tutorías compartidas. Ya vas entendiendo un poco el organigrama. Tú llegas nueva a este centro, se te explica esto y se te dice...

P: En cual quieres estar.

R: En cual quieres estar. En cual crees tú que vas a estar mejor, a gusto y vas a poder aportar. Entonces, a partir de ahí si no quieres estar en ninguno tampoco pasa nada. Pero bueno, yo creo que la gente quiere estar. Se crean unas dinámicas muy bonitas a partir de ahí. Nosotros, por ejemplo, el equipo de tutorías compartidas, que somos seis personas, somos bastantes. El día que nos toca guardia de tutoría compartida, que nos toca una vez al mes más o menos, nos vamos a comer los seis por ahí. Ya estás generando una dinámica...

P: Distinta.

R: Totalmente. Ya es otro rollo. Ya vienes de comer y te pones a trabajar, pero has compartido ese momento anterior. Ese es el buen clima o va por ahí. Entonces a partir de ahí, cada equipo decide una serie de actividades, se las plantea a la jefatura de estudios y, si se considera viable, se considera bien. Normalmente se confía plenamente en esos equipos impulsores. Entonces el mismo equipo impulsor reúne al claustro, tiene esa potestad, reúne al claustro y le explica "Vamos a hacer esto". Nosotros por ejemplo, en tutoría compartida, que yo lógicamente estoy ahí, nos reunimos, planteamos esa actividad que vamos a hacer, la que sea... mañana tenemos un panel en la sala de profesores donde ahí apuntamos todo lo que va a haber. Nuestro, a nivel interno. Una locura, es una locura. Todo el día haciendo fotos a ese panel, pero no me vale la foto porque se han añadido cosas... ese estilo. Nos reunimos el miércoles a las dos, para hablar de la siguiente actividad. Entonces lo ha sabido el jefe de estudios, no sale de nuestra mano mayor, entonces reúnes al equipo y les planteas la actividad y a partir de ahí te surge mucha colaboración. El que puede aportar aporta...

P: Es decir, que hay un grupo que está liderando y que está movilizándolo, pero que está abierto a la incorporación de personas para momentos puntuales o...

R: Y dependiendo de la actividad hay mucha gente que te echa una mano. "Oye, yo ahí os puedo hacer tal"

P: Me comentabas que las actividades no solamente van dirigidas a una clase, a un grupo, a un cole. Que van más allá y que intentan englobar a toda la comunidad. Entonces toda la comunidad se ve beneficiada...

R: Imagínate tú la que vamos a montar el día que hagamos el taller de reciclaje de telas. No me lo quiero ni imaginar. Aquí vendrá la abuela de no sé donde, que sabe coser y la pondremos... intentamos que haya doce máquinas ese día, doce máquinas de coser. Es una gozada. Es muy bonito la dinámica que generas. Y que te vendrá la abuela con la máquina...

P: ¿Has estado en más centros en los que se trabaje de esta manera en la que...?

R: No, te digo que no.

P: Es que me parece muy bonito, pero muy complejo. Como que se tienen que dar una serie de circunstancias...

R: Es que quizá sea eso, se han dado una serie de circunstancias.

P: Es que poder ir los doce grupos a una... ¡Uauh!

R: Tela, ¿verdad? Nah, que es muy chulo.

P: Y yo creo que igual desde fuera no lo ves tan complejo como en realidad puede llegar a ser.

R: Lo es. Es muy complejo. Y exige, sobre todo, una planificación muy exhaustiva. No puedes dejar nada al azar. Es que estás moviendo 300 alumnos en una hora. Tú ten en cuenta que aquí el día que hay tutoría compartida, suena el timbre, están todos con los collares identificativos. Que son diferentes, mis alumnos son diferentes, castaña es D., esta es C. que es un acebo. A. que es un castaño también.

P: Todo árboles de aquí.

R: Claro, son los doce árboles que tenemos apadrinados. Esto es para todo el año, esta es mi identificación, yo soy castaño y me voy al grupo de los castaños ese día. Toca el timbre y empiezas a ver pululando, pero con una naturalidad...

P: Y organización.

R: Pero es que te asombras. Te plantas el identificativo tuyo por si hay algún despistado que te vea, que tú eres... yo soy acebo, si hay algún acebo despistado sabe que tiene que venir donde mí. Sí que es verdad que a los pequeños, los de primero, infantil ya te he comentado que no están. Infantil se incorpora...

P: En el tránsito

R: Intentamos. Pero no es fácil. Poner en marcha...

P: Son otros ritmos ¿verdad?

R: Si es que es un ritmo totalmente diferente. Entonces el año pasado, en ese afán de meter a todo el colegio, el año pasado estuvieron. Y el año pasado fue mucho más sencillo, porque el año pasado fue un año muy complicado por muchas circunstancias y no quisimos meternos en... Y teníamos pendiente hacer un *lipdub*. Hicimos un *lipdub* que se preparó en las tutorías compartidas y ahí metimos a infantil. Y así y todo era un *lipdub* que era una bobada, que era que cada grupo preparaba una parte y fue... nos dimos cuenta de la dificultad añadida que tiene el meter a... Todo lo que planifiques, si ahí va a estar un alumno de 2 años, es una dificultad terrible. De hecho las profesoras de infantil se reunieron y decidieron, que les daba mucha pena, pero que no se veían capaces de participar de una manera permanente en ello. Que nos acordáramos de ellos y en ciertos momentos se incorporaban. ¿Entiendes? Pero es que es muy difícil.

P: Me comentabas que el clima del centro era muy bueno, que el profesorado... ¿te sientes apoyada por los compañeros de trabajo?

R: Totalmente.

P: Y ese apoyo ¿cómo lo percibes? ¿En qué acciones?

R: Pues lo percibo lo primero en que confían en mí, en que me dejan hacer... que ahí es nada ¿no? En que estás en un claustro y dices “Jo, a mí se me había ocurrido...”, que es que encima soy así, “¡adiós!” dice alguno que me conoce, “¡ay! Adiós ¿que se le ha ocurrido?” Pero te escuchan, confían y yo creo que esa es como percibes perfectamente todo.

P: Y ¿en qué parte percibes más reticencias de trabajar de esta manera? No solo con el profesorado, sino también con las familias o con los alumnos...

R: A ver, hay ciertos... Alumnos. A los alumnos les encanta que quieras que te diga. No hay ningún problema. Si es verdad que hay algún tipo de padre, pero es muy poco, yo creo que merece muy poco comentario. Te lo digo en serio. Lógicamente, a lo largo de los años, ese tipo de padres competitivos, que quieren que sus hijos sean de 11, no de 10, porque sus hijos van a ser ingenieros como ellos o no sé qué. Ese estilo, agobiantes. Esos padres igual intentan, de alguna manera. Yo recuerdo, me estoy acordando de un detalle, de un chaval que tenía hace unos años. A nivel personal endiosado, hijo único, súper inteligente y yo tenía problemas con él, a nivel de compañero. Y yo llamé a los padres. Y vinieron los padres y me dijeron, nada más entrar por la puerta “¿Qué ha pasado? No me puedo explicar que haya algún problema”. No, académico ya lo sabéis, tenéis un alumno brillante, es un hijo extraordinario. Pero a mí hay cosas que van por delante, y yo antes que tener buenos alumnos, me gusta tener buenas personas. Fui igual un poco dura, pero es que no querían entender nada. Tuve que tragarme la frase de “la educación la recibe en casa”. “Si no le importa, señorita, usted a que se dedica”. Y ahí ya tuvimos una discusión un poco más tal. Ahí entramos en esa polémica, “yo no creo que eso sea así, y yo creo que aquí estoy también para ayudarle, echarle una mano y que esto es de todos. Y que tenemos que ir al unísono”.

P: Jo, pero esas situaciones como nos marcan ¿verdad?

R: Si, pero fíjate tú, hace un montón de años y no se me ha olvidado esa conversación. Es que me acuerdo que me miraron así como diciendo “esta está tonta, que me está diciendo de que antes quiere que sea buena gente a...” y cuidado, no se cuestionaron, ni se dijeron “¿qué estás dudando que mi hijo sea buena gente?” No. Que me pareció después, pensándolo yo en casa, que me pareció durísimo por su parte. Ellos se cuestionaron que yo me metiera en esa parcela de su vida. No, perdona, eso nos lo dejáis a nosotros, tú aquí te dedicas al currículo académico. Es así, hay un tipo de padres, ya lo sabes tú, pero yo creo que cada vez son menos. Cada vez se apuesta más por esa educación integral que estamos hablando. Cada vez se demanda más por parte de los padres el que no solamente vengas y te lías a dar fracciones y... ¿no?

P: Si, yo quiero pensar así también.

R: Yo es que no quiero pensar, es que lo veo. A mí nadie me cuestiona.

P: Yo llevo muy poco, pero tampoco me he sentido cuestionada.

R: Y vamos, anda, te permito todos los lujos del mundo. Pero yo creo que cuando trabajas y no se...

P: Y más allá de los muros de este cole, ¿crees que hay más docentes que están trabajando educación para el desarrollo? ¿Cómo crees?

R: Quisiera. Mira, yo estuve el año pasado con un grupo en la República Dominicana, cuando nos dieron el premio Vicente Ferrer, nos juntamos quince centros educativos, infantil, primaria, secundaria, adultos... todos los niveles menos universidad. Nos juntamos los quince premiados y nos fuimos a la República todos y allí intercambiamos todas las experiencias que habíamos tenido. Que tenían todas que ver con educación para el desarrollo. Y hombre, ahí me di cuenta. Además, fíjate que te estoy hablando de quince centros de toda España. Premiados encima, de la élite se supone. Élite o no élite, los que se presentaron. Vimos unas experiencias preciosas de educación para el desarrollo. Y ahí dijimos “¡Qué bien! Nos creíamos que éramos solas las que hacíamos esto.” Decíamos L. y yo, que éramos las que fuimos. Y claro, nos dimos cuenta que había muchísima gente, que había proyectos potentísimos. Institutos implicados enteros. Pero claro, quince centros premiados. Y muchos, en diez días, nos dio tiempo a compartir un montón de... a 24 horas. Fue muy bonito. Y todos nos dimos cuenta que en nuestra ciudad éramos un poco esa isla en el desierto que predica. Teníamos esa sensación.

P: Y ¿por qué crees que hay tan pocos centros que trabajan de esta manera?

R: Porque es más cómodo de la otra. Yo creo que es una cuestión así de sencilla. Pues muchas veces porque... Lo primero porque no sé si nos lo creemos, que es lo bueno. Yo tengo mis dudas ahí. Hay mucha gente que te mira como diciendo “¿Qué estás haciendo? Qué manera de rizar el rizo. Que sí, que está bien, pero las cosas a veces son mucho más sencillas que todo eso. Igual estás enseñando todo eso y no saben leer o escribir.” Yo no lo creo. No creo que sea así, pero bueno.

P: ¿Cómo podríamos hacer para que hubiera más centros que se metan en esta dinámica?

R: A ver, yo creo que la dinámica es la que se está poniendo en marcha. Pero como todas estas cosas, son muy lentas. Nosotros, nuestro proyecto, ya nos da vergüenza. Pues ya lo ves, a ti te han hablado de este cole. Es vox populi que nuestro centro trabaja así. Y hemos ido a contarlo en muchísimos sitios. A nivel el CEP está harto de nosotros. Cada vez que hay alguna historia de innovación “Venga, llamamos a este cole”. ¿Quién va esta vez?” Porque ya nos aburrimos, claro, jopé. Pero claro, la divulgación va por ahí.

P: Y además de la divulgación ¿algo más que pueda acompañar este cambio, esta transición?

R: No te sabría decir. Yo creo que si no lo haríamos, no sabemos hacer más.

P: Claro, pero igual no está en nuestra mano.

R: Claro, yo te hablo de la parte nuestra. Es que, cuando yo por ejemplo veo estos planteamientos dentro de la Consejería, hay una sección de innovación y todo esto y pongo un “y...” con muchos puntos suspensivos. ¿Qué hacen? ¿Por dónde va la innovación? Porque tú te encuentras con esta gente, cuando vas a dar un curso “¡ay, qué bonito!” Pero si es que tendríais que ser vosotros los pioneros, los que me estuvierais diciendo a mí... no sé.

P: Entonces estás diciendo que el cambio podría venir mejor dado si se apoyase o se dinamizase desde la Consejería.

R: Yo creo que sí. Claro, cuando me has preguntado creí que te referías a que podíamos hacer nosotros. Yo no puedo en mi campo...

P: Más de lo que haces no pretendo que hagas.

R: Igual sí, no se nos ocurre hacer más. El divulgarlo. No nos hemos negado nunca a contarlo y estamos más que hartos de contar nuestra política de actuación. Pero no se nos ocurren más cosas que hacer. Sí que es verdad que, efectivamente, desde las instituciones ellos sí que podrían hacer algo más.

P: Y ¿estás en contacto con otros docentes más allá de los del premio Vicente Ferrer que estén trabajando de una manera distinta? ¿O educación para el desarrollo?

R: No te creas. No demasiado. No. Educación para el desarrollo concretamente, no. Sí que estás en contacto con centros innovadores. Nosotros, por ejemplo, hemos estado todos, el año pasado en el Amara Berri, el de San Sebastián. Pues bueno, como un centro que ha puesto en marcha... Ellos a nosotros nos avalaron esa idea de los grupos heterogéneos, que son ellos los pioneros en España de ese modelo. En otras cosas, pero ellos son los que pusieron en marcha ese tipo. Y funciona. No sé si lo habrás visto, pero tienen un montaje increíble.

P: Pero ellos tienen el grupo siempre mezclado, ¿no? Heterogéneo siempre.

R: Claro, tienen grupos. Son los alumnos los que se desplazan, es la leche, ellos tienen como rincones de aprendizaje, con profesores especializados en ese aprendizaje. Y son los alumnos los que se van desplazando a los diferentes rincones. A veces por preferencia.

P: Un poco Reggio Emilia.

R: Sí. Sí pero a ver, eso tela. Eso sí que exige una planificación tremenda. Y bueno, a nosotros nos dio la idea y nos avaló un poco esta forma de trabajar.

P: Y volviendo un poco al premio Vicente Ferrer. ¿Qué ha supuesto para ti y para el centro?

R: Un reconocimiento. Así, bien fácil. A mí a nivel personal ha supuesto un reconocimiento por parte del claustro. Porque la persona que tenía que ir. Tenían que ir dos personas y no podían ir más que dos personas. Una de ellas fue la que está conmigo, la orientadora, y fue la que presentó el proyecto.

P: La que lo formuló, la que escribió...

R: Lo escribió, dijo "Jo, yo quiero hacer esto" Lo tengo aquí, por cierto, para que te lo lleves. Lo que mandamos y por lo que nos dieron el premio. Además está resumida toda nuestra forma de trabajar, te lo he fotocopiado. Pues mandamos el video, el que tú has visto, que les encantó. Y ella fue la que lo propuso. Entonces, a partir de ahí, tenía que ir otro profesor. Y aquí trabaja mucha gente en ese sentido. Y que el claustro decidiera que fuera yo, para mí fue muy emocionante, que quieres que te diga. Es que nadie se cuestionó, fíjate, estamos hablando que yo llevo 40 años en la enseñanza. Jamás en la vida me había tocado el gordo de esta manera. O sea, un reconocimiento que te vayas a

la República Dominicana a todo plan. No todo plan de lujo. Una experiencia a todo plan. Es que vi unos contrastes... Íbamos con todo el movimiento de voluntariado que estaba allí, fueron nuestros acompañantes. Estuvimos, pues imagínate, cenando en casa del embajador. Lo más de lo más.

P: Y al día siguiente...

R: No sé si al día siguiente o a los dos en los campos de refugiados de los haitianos en la frontera. Escoltados. Era impresionante. Me encanta viajar y he ido muchísimo a... En la vida haces un viaje así. Para mí fue una experiencia increíble. Increíble de llena, de recuerdos, de todo. El poder hacer eso, el que la vida te haya dado esa oportunidad, me parece un regalazo. Y que los compañeros decidieran que fuera yo, ¿qué quieres que te diga?

P: Y para el centro ¿Qué ha supuesto ese reconocimiento?

R: No lo sé. Hombre, sí. Supone el obligarte de alguna manera a tener que estar ahí arriba. Ya sabes que llegar es muy fácil pero lo difícil es mantenerse, siempre se ha dicho. Y es una realidad, porque parece que has llegado al tope y ahora ¿qué hago para que esto siga tirando, siga funcionando? Porque lo que si nos hemos dado cuenta que hay que innovar permanentemente, no vale lo que hice, por muy bueno que fuera, es que este año es diferente. Si notamos, porque los que estamos aquí metidos en esta rueda, ya te has acostumbrado a cómo va esta rueda. Si notamos la gente que viene nueva, joven, con unas ganas de... porque aquí viene mucha gente que sabe dónde viene, eligen este centro. Lo piden. Yo esta mañana hablando con una chica de prácticas, hoy han llegado los de 4º, y hablaba con ella “Oye, ¿cómo has escogido este centro?”, “Porque todo el mundo habla de él” y me hizo mucha gracia. “Y fíjate que soy de Laredo. Peor yo antes de acabar tengo que pasar por este centro, es que en la universidad siempre nos están hablando de él.” Y bueno, pues de alguna manera, el mantenerte ahí arriba es un reto permanente, y te das cuenta, que era lo que te iba a decir, que esta gente joven se agobia cuando viene. Esta gente que acaba de llegar y tal “¿Pero esto qué es?”

P: A mí me parece que para trabajar así tienes que controlar antes otras muchas cosas. Como que automatizar algunas cosas para poder incorporar otras, me da la sensación.

R: Hombre, sí que es verdad que aquí tenemos una acogida muy buena. Trabajamos... vamos, no se deja nunca jamás solo a un profesor nuevo que llega, ala, búscate la vida, es lo que hay.

Este año muy poco. Ha habido muchísimos. Este año muy poco porque ha sido un año muy fuerte de oposiciones. Tenemos funcionarios en prácticas que son los que acaban de sacar la oposición. Igual 10. Pero de estos funcionarios en prácticas igual la mitad habían estado ya aquí. Y este modelo lo conocían, para que te hagas una idea, hay gente, hay un tipo de gente que repite. Pero también te digo que también hay un grupo de docentes que sale horrorizados, que no tienen más ganas de que acabe el curso para no volver.

P: ¿Formáis parte de la red de escuelas solidarias?

R: No sé qué Red es esa.

P: Una red que ha impulsado la Consejería de Educación

R: Ah! No sé, que igual no lo sé yo. Nosotros somos red de escuelas para la Salud. Dentro de ese desarrollo integral que perseguimos

P: ¿Consideras que debería de haber más reconocimiento? ¿Más premios?

R: No sé si premios pero sí reconocimiento. Pero a nivel de institución, a nivel pequeño, de casa. Yo creo que te den un premio a nivel nacional y que sea justo cuando te lo dan que la consejería se entere de que haces cosas... Y que entonces vayan y vengan y quieran enterarse de qué estás haciendo en este colegio. O sea...

P: Es llamativo, ¿no?

R: Eso te quiero decir...

P: ¿Consideras que en tus clases en las que tratas ED podrían tener un mayor impacto?

R: Es que yo lo del más... Siempre. Me parece muy difícil poner yo misma los límites a las cosas, pero por otra parte

P: La pregunta va más enfocada a, ¿Cambiarías algo para llegar mejor?

R: ...

P: Vamos, si es que crees que hay algo que mejorar.

R: Yo siempre creo que las cosas se pueden hacer mejor. Pero por otra parte creo que los objetivos se cumplen, ese objetivo que no sé muy bien cuál es, pero esos objetivos que tienes en mente y que tienen que ver con ED a mí me parece que se van cumpliendo. Te sientes satisfecho y en la medida que te sientes satisfecho...no sé, no me veo yo..

Me habías planteado la dificultad con la familia, con las diferentes maneras que tenías de entender la educación, ¿Ha habido alguna cuestión más?

R: A ver yo tengo que trabajar mucho en paralelo, puesto que la línea es doble del colegio, hay A y B, y por lo tanto, se supone que con tu paralelo debes de ser uña y carne, debiera ser así. Pero también lo entiendo, yo no puedo ir diciendo a la gente hay que hacerlo así. Entiendo que es una manera de entender la educación muy peculiar. O por lo menos, no excesivamente habitual, ¿Me entiendes? Y si no crees en ello. A ver,...Aquí, detrás de esto...Antes me has intentado preguntar qué hay detrás de todo esto, cómo puede un colegio llegar a esto. Tiene que haber un grupo y aquí lo hay. Aquí hay un grupo importante, empezando por el grupo directivo. SI somos 33 en el claustro pues 10 personas que llevamos aquí años y que entendemos la educación de esta manera, que no nos importa estar aquí una hora más si queremos sacar esto adelante para mañana. Este tipo de forma de trabajar. Que nos entendemos de maravilla entre nosotros y que somos capaces...y tenemos esa capacidad de arrastrar, es un modelo fácil de llevarle. SI vas tú por delante y no estás dando trabajo. ¡Cuidado! Es que nosotros damos todo el trabajo hecho. Esa es otra. A la gente le damos una hoja con todo el asunto: Vamos a estar diez minutos...vamos a ver este video... Sí que es verdad que has hablado con ellos, has decidido, has apalabrado, en ningún momento es imposición...pero se lo das todo por escrito. Y claro, es mucho más fácil. Se entiende más fácilmente. Si que es bonito después cuando acabas la tutoría compartida, en la sala de profesores, ese viernes, bajas...Porque

después de la tutoría es el recreo: “A mí me ha salido muy bien” Se genera una dinámica muy bonita.

¿Te gustaría contar con algún recurso más para poder trabajar la ED en el aula?

R: No te sé decir, porque yo me he acostumbrado a que tengo unos recursos y que en función de esos recursos...No sé si me entiendes. Soy muy práctica y no veo más allá de lo que no pueda conseguir. Yo tengo esta botella y con esta botella tengo que dar la clase. Y me busco la vida. Entonces no me he planteado otra cosa...Igual si tuviera la botella, el bote de bolígrafo y unas pinturas igual lo hacía mejor... pero...yo es que tiro muy pocos recursos, yo tiro mucho de las personas. De los potenciales de las personas.

P: En el futuro, ¿Cómo te gustaría que se trabajase la ED?

R: Que fuera la forma de entender la educación, es que no debiera de ser otra. Creo que es a lo que deberíamos de ir tendiendo.

P: ¿Y crees que va a ser?

R: Que va a tardar más años de lo que me gustaría. Y soy optimista. Pero es que me parece...no quiero entrar en esa dinámica, en esa polémica, pero estoy imaginando ese centro concertado, en el que los padres agobien... (inaudible)...Si uno puede hacer 20 problemas, mejor que diez. Me cuesta muchísimo. Muchísimo más. ¿Me estás entendiendo? Y me cuesta mucho también en los institutos. Que no entiendo que esto de repente hagamos así, cerremos la carpeta y se acabó. Y es que es hasta luego. Por eso te digo que me cuesta.

P: Bueno, yo por mi parte te he preguntado todo lo que tenía aquí apuntado, no sé si hay algo que no te he preguntado y creas que es importante, me puedes decir ahora.

R: No, porque yo creo que me las he ingeniado. No sé si te he contestado a lo que tú querías que te contestase pero yo me las he ido ingeniando para contarte lo que yo quería contarte. Yo sé que estás haciendo un trabajo de Educación para el Desarrollo y yo te he hablado de Educación porque no concibo la educación sin que haya ED. Yo creo que esa es el *late motiv* de mi forma de entender esto y con lo que te tendrías que quedar: Con que la ED es Educación.

P: ¡Muchas gracias!